

Technická univerzita v Liberci  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

---

**Katedra:** geografie  
**Studijní program:** 2. stupeň  
**Kombinace:** zeměpis - dějepis

**MOŽNOSTI KOORDINACE A INTEGRACE  
VYUČOVÁNÍ TEMATICKÉHO OKRUHU MIGRACE V  
RÁMCI VZDĚLÁVACÍCH OBORŮ ZEMĚPISU A  
DĚJEPISU A JEHO ZAPRACOVÁNÍ DO RVP ZV**

**POSIBILITES OF COORDINATION AND INTEGRATION  
OF THE THEME MIGRATION IN CZECH  
CURRICULUM.GEOGRAPHY AND HISTORY AND IT`S  
USING IN CZECH CURRICULUM**

**Diplomová práce:** 09 – FP – KGE – 01

**Autor:**  
Alena KREBSOVÁ

**Podpis:**

**Adresa:**  
Na Ostrově 696  
463 12 Liberec

**Vedoucí práce:** Mgr. Jaroslav Vávra Ph.D  
**Konzultant:** Mgr. Václav Ulvr.

**Počet**

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
95	23652	6	3	36	7

V Liberci dne: 24. 11. 2008

## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Liberec 24. 11. 2008

Alena Krebsová

# **MOŽNOSTI KOORDINACE A INTEGRACE VYUČOVÁNÍ TEMATICKÉHO OKRUHU MIGRACE V RÁMCI VZDĚLÁVACÍCH OBORŮ ZEMĚPISU A DĚJEPISU A JEHO ZAPRACOVÁNÍ DO RVP ZV**

KREBSOVÁ Alena

DP – 2009

Vedoucí DP: Mgr. Jaroslav Vávra Ph.D.

## **RESUME**

Diplomová práce se zabývá možnostmi koordinace výuky tematických okruhů Migrace a Odsun sudetských Němců v rámci vzdělávacích oborů zeměpisu a dějepisu. Práce je rozdělena do tří částí. V první části je především porovnáván český školní vzdělávací program pro základní školy a britské kurikulum, ale stručně jsou také zmíněny klíčové kompetence potřebné pro celoživotní vzdělávání dané doporučením Evropského parlamentu a Rady. Druhá část práce objasňuje témata Migrace obyvatel a Odsunu sudetských Němců v rozsahu, který by měl obsáhnout vyučující. Ve třetí části jsou navrženy soubory vyučovacích hodin zeměpisu a dějepisu na toto téma.

## **SUMMARY**

MA thesis deals with possibilities of coordination of teaching of the theme Migration and Resettlement of Sudet's German People from the focus of curriculum geography and history. This work is divided into three parts. The Czech curriculum is compared to the British curriculum first of all in the first part of work but key long-live education competences defined by recommendation of European Parliament and European Council are briefly mentioned as well. The second part of work explains the theme Migration and Resettlement of Sudet's German People in the scope comprehended by teacher. The third part of the work contains design of practical geography and history lessons concernig of this theme.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi jakýmkoliv způsobem pomáhali se vznikem této práce. Především pak Mgr. Jaroslavovi Vávrovi, Ph.D. vedoucímu mé diplomové práce, který mi poskytoval neocenitelné rady a pomoc při jejím zpracování a byl tak spíše mým spolupracovníkem. Obrovský dík patří učitelskému kolektivu MZŠ Dymokury. Zvláště vyučujícím zeměpisu a dějepisu, kteří se se mnou podělili o své letité zkušenosti i některé nápady a měli se mnou trpělivost při mém častém dotazování. V neposlední řadě pak patří poděkování také mým rodičům, kteří byli pro mne významnou podporou nejen během tvorby této diplomové práce, ale po celou dobu mých studií na Technické univerzitě v Liberci.

## Obsah

<b>RESUME .....</b>	<b>3</b>
<b>1. ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>2. POROVNÁNÍ ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY V OBLASTECH GEOGRAFIE A HISTORIE S BRITSKÝM KURIKULEM.....</b>	<b>9</b>
2.1. Co je to Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	9
2.1.1. Školní vzdělávací program .....	12
2.1.2. Klíčové kompetence .....	12
2.2. Porovnání výuky zeměpisu (geografie) v „britském“ a českém kurikulu .....	15
2.3. Porovnání výuky dějepisu v britském a českém kurikulu .....	18
<b>3. MIGRACE OBYVATEL .....</b>	<b>21</b>
3.1. Definice migrace .....	21
3.1.1. Vnitřní a vnější migrace .....	22
3.1.2. Dobrovolná a vynucená migrace .....	24
3.1.3. Faktory ovlivňující migraci obyvatel.....	26
3.2. Teorie migrace .....	27
3.3. Pozitiva a negativa migrace .....	29
<b>4. ODSUN SUDETSKÝCH NĚMCŮ .....</b>	<b>31</b>
4.1. Historické kořeny .....	32
4.2. Českoněmecké vztahy za první republiky .....	34
4.3. Rozbití ČSR, protektorátu a geneze odsunu .....	39

<b>4.4. Realizace odsunu .....</b>	<b>41</b>
<b>4.5. Mezinárodní rámec odsunu sudetských Němců .....</b>	<b>45</b>
4.5.1. První polovina 20. století – doba nucených migrací, vyhnání a transferů .....	45
4.5.2. Transfery v éře 2. světové války – součást poválečné koncepce Evropy .....	48
<b>5. NÁVRHY SOUBORŮ VYUČOVACÍCH HODIN .....</b>	<b>50</b>
<b>5.1. Systém výuky .....</b>	<b>51</b>
<b>5.2. Technologie výuky .....</b>	<b>54</b>
<b>5.3. Návrh souboru vyučovacích hodin na téma Migrace obyvatel v zeměpisu (geografii) .....</b>	<b>57</b>
5.3.1. První vyučovací hodina .....	58
5.3.2. Druhá vyučovací hodina .....	60
5.3.3. Třetí vyučovací hodina .....	62
5.3.4. Sebereflexe výuky .....	65
<b>5.4. Návrh souboru vyučovacích hodin na téma Odsun sudetských Němců v dějepise.....</b>	<b>66</b>
5.4.1. První vyučovací hodina: Vývoj česko – německých vztahů na území České republiky v průběhu staletí .....	67
5.4.2. Druhá vyučovací hodina: Odsun – průšvih českých dějin.....	69
5.4.3. Třetí vyučovací hodina: Odsun – jeho řešení a důsledky .....	70
5.4.4. Čtvrtá vyučovací hodina: Odsun ve faktech + opakování .....	72
5.4.5. Sebereflexe výuky .....	74
<b>6. TÉMATA MIGRACE OBYVATEL A ODSUN SUDETSKÝCH NĚMCŮ V UČEBNICÍCH PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....</b>	<b>76</b>
<b>6.2. Téma migrace obyvatel v učebnicích zeměpisu pro 9. ročník základní školy .....</b>	<b>76</b>
<b>6.3. Téma odsunu sudetských Němců po 2. světové válce v učebnicích dějepisu pro 9. třídy základních škol .....</b>	<b>78</b>
<b>7. ZÁVĚR .....</b>	<b>80</b>

<b>POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE DAT .....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>	<b>88</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>88</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>88</b>

## 1. ÚVOD

Od počátku 90. let 20. století probíhají v ČR v rámci vzdělávací politiky snahy o zkvalitnění a přeměnu školství. Jedním z výsledků tohoto snažení je i tzv. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který by měl udělat tečku za tradičními formami výuky, často založenými na až nesmyslném memorování dat a definic, které pak žáci nedovedli aplikovat. RVP ZV otevírá nové možnosti, jak připravovat děti na jejich život zábavně, ale přitom kvalitně.

Příprava dobrého RVP ZV pro pedagoga znamená mnoho usilovné práce nad rámec jeho běžné činnosti často bez patřičného finančního ohodnocení. Hlavní motivací tvůrců RVO ZV tak je především možnost seberealizace, spolupráce s kolegy a to jak v rámci jedné (mezipředmětové vazby, průřezová témata), tak i více škol (např. projekt Kruh spolupracujících škol aj.) a především naplnění ideje J. A. Komenského „škola hrou“. Vždyť co může být větší odměnou pro učitele, než zájem žáků o jeho předmět, jejich aktivní účast na hodinách a tomu dopovídající studijní výsledky.

Z vlastní zkušenosti vím, že sestavit kvalitní vyučovací hodinu, která žáka zaujme a navíc si z ní mnohé zapamatuje, není vůbec jednoduché. V každém vzdělávacím oboru se najdou témata, která jsou nezáživná, pro žáky základní školy složitá a někdy v jistých ohledech choulostivá. U takových témat pak každý učitel velmi ocení pomoc, která se mu naskytne v podobě již sestavených a s úspěchem realizovaných výukových hodin. A právě tato zkušenost mě vedla k napsání diplomové práce na výše uvedené téma. V oborech, na které jsem zaměřila svá studia (zeměpis – dějepis), jsem si vybrala v současné době často diskutovaná témata, která jsou ale rozsáhlá a obsahově značně choulostivá - Migrace a Odsun sudetských Němců. Za cíl jsem si vytkla nejprve shrnout jejich obsah, s cílem ušetřit případnému čtenáři dlouhá vyhledávání v odborné literatuře, a následně sestavit soubory vyučovacích hodin, které bude možné použít pro výuku nebo se v nich alespoň inspirovat. Jsem si vědoma, že u takto choulostivých témat je obtížné udržet si nadhled a objektivitu a to i přesto, že jsem sama tuto dobu nezažila. Je tedy možné, že i přes veškerou snahu o nestranné posouzení objeví čtenář v mé práci na tuto problematiku český pohled.



## 2. POROVNÁNÍ ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY V OBLASTECH GEOGRAFIE A HISTORIE S BRITSKÝM KURIKULEM

Jen těžko lze tvrdit, že je český RVP ZV bez chyby. K tomu, aby tomu tak bylo, chybí českým kantorům a všem, kteří se podílejí na výchovně mládeže – vzdělávacím procesu, spousta cenných zkušeností, např. ve způsobu použití některých alternativních vyučovacích metod nebo v možnostech spolupráce s mimoškolními organizacemi. Stejně tak to nelze říci ani o britských výukových standardech, které jsem použila k porovnání, třebaže se podle nich ve Velké Británii učí už dlouhou dobu. Každopádně jsou ale v britských standardech obsažena léta zkušeností s takovou formou výuky, o jakou se u nás v současné době teprve pokoušíme.

### 2.1. CO JE TO RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V českém vzdělávání nebyl pojem kurikulum před rokem 1990 znám. Tento pojem se objevuje až na začátku 90. let 20. století spolu s transformační politikou vzdělávání. Jaký je rozdíl mezi kurikulem a dříve používanými osnovami znázorňuje následující tabulka.

**Tab. 1 Porovnání osnov a kurikula**

Osnovy	Kurikulum
dané MŠMT ČR pro všechny školy stejné - neměnné, po roce 1989 možno změnit 30% obsahu	každá škola si jej upraví dle vlastních potřeb a dá ke schválení MŠMT ČR
izolované pro jednotlivé předměty	tvořeny mezipředmětové a mezioborové vazby
tvořeno pro jednotlivé ročníky či časové úseky	tvořeny pro určité stupně či druhy škol
vymezují obsah, rozsah, posloupnost a distribuci učiva vyučujících předmětů	vymezuje cíle, obsah, popř. jiné parametry

*Zdroj: Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: Pedagogický slovník, 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 110 a 257.*

Nejvýraznější rozdíl mezi osnovami a kurikulem spočívá v mnohem větší volnosti, kterou dává kurikulum vyučujícím. Učitel má předepsán obsah učiva, klíčové kompetence<sup>1</sup>, které by měl žák po opuštění základní školy ovládat a které může vyučující dle vlastního uvážení upravit. To jak a kdy bude dané učivo probírat, tak záleží zcela na jeho uvážení. Velkým pozitivem kurikula je také propojenost učiva mezi jednotlivými předměty. Žák tak získává ucelenější vědomosti, které pak snáze může prakticky využívat.

Dříve než začnu porovnávat český školní vzdělávací systém se zahraničním, je dobré objasnit, co to RVP ZV je a co udává. Jeho zařazení do kutikulární politiky<sup>2</sup> nám také pomůže objasnit některé principy fungování nově vznikajícího školního systému v České republice. Aktuální verze RVP ZV je v platnosti od 1. září 2005.

RVP je pedagogický dokument vydaný ministerstvem školství České republiky. Spolu s Národním programem vzdělávání (tzv. Bílá kniha) tvoří státní úroveň dvojúrovňového vzdělávacího systému. Přitom Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené školním zákonem §3 z roku 1999 a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů.<sup>3</sup> RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. V našem případě tedy pro základní vzdělávání. Školní úroveň pak představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se dále

---

<sup>1</sup> *Klíčové kompetence* představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

<sup>2</sup> Kutikulární politika zahrnuje strategie tvorby kutikulárních projektů; předpisy procedur jejich tvorby; rozdělení kompetencí subjektů, které se na tvorbě a zavádění kurikula podílejí. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 110)

<sup>3</sup> Česká škola: *Vady na kráse rámcových vzdělávacích programů 1. – Kurikulární reforma*[online].

c2006 [citováno 15. 11. 2006]. Dostupné z [www](http://www.ceskaskola.cz):

<<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=102769&CAI=2124>>

uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si každá škola vytváří sama dle zásad stanovených v příslušném RVP.<sup>4</sup>

RVP jsou založeny na strategii, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního vzdělávání a formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Jak již bylo naznačeno, podporují pedagogickou autonomii škol a profesní zodpovědnost kantora za výsledky vzdělání.

Vzájemná propojenost RVP je prokazatelná v jejich návaznosti. RVP ZV tak svým pojetím navazuje na rámcově vzdělávací program pro primární vzdělávání (dále jen RVP PV) a zároveň je východiskem pro rámcově vzdělávací programy pro střední vzdělávání (dále jen RVP SV). RVP ZV vymezuje všechny společné a nezbytné prvky pro základní vzdělávání, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, vymezuje vzdělávací obsah, zařazuje průřezová témata jako závaznou součást základního vzdělávání, podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání. RVP ZV je otevřený dokument, který bude možno inovovat podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků.<sup>5</sup>

RVP ZV podporuje tendence ve vzdělávání, které kladou velký důraz na individualitu žáka, na jeho schopnosti vzdělávací i sociální. Klade si za cíle vytvořit žákovi motivující prostředí a zajistit mu dostatečný prostor pro rozvoj jeho schopností prostřednictvím volitelných předmětů. Snaží se navázat užší spolupráci s rodiči žáka a spoluvytvářet tak pro žáka vysoce podnětné prostředí.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 9.

<sup>5</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 10.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 10.

### 2.1.1. Školní vzdělávací program

Jestliže jsem uvedla charakteristiku RVP ZV, je třeba také uvést definici ŠVP, jak ji udává MŠMT ČR a jak ji také nalezneme v dokumentu RVP ZV, kterého se na dalších stránkách práce budu místy dotýkat.

ŠVP pro základní vzdělávání je školní dokument, který je zpracován v souladu s RVP ZV, což je v souladu se školským zákonem 561/2004, který vstoupil v platnost k 1. 1. 2005 a poslední novelizace v něm byly provedeny k září roku 2008. ŠVP umožňuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělání všem žákům, zároveň umožňuje diferencované a individualizované vyučování žákům se speciálními potřebami<sup>7</sup>. Dále pak vede k naplňování výchovných a výukových cílů základního školství. Také umožňuje učitelům rozvíjet tvořivý styl práce, který vychází z jejich zkušeností s efektivními způsoby výuky a z konkrétních potřeb žáků<sup>8</sup>. ŠVP si vytváří každá škola se základním vzděláváním samostatně. Stejně jako u RVP ZV se jedná o otevřený dokument, v němž je možno dělat změny dle měnících se potřeb společnosti a žáků i zkušeností učitelů.

### 2.1.2. Klíčové kompetence

V předchozím textu jsem se zmínila o klíčových kompetencích, jako o jedné z částí tvořící RVP ZV. Ty představují soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž by měly být rozvíjeny jako součást obecného základu. Vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a měly by být u žáka rozvinuty do konce povinné školní docházky.<sup>9</sup>

Evropská Rada na svém zasedání v Lisabonu v roce 2000 dospěla k závěru, že klíčovým opatřením reakce Evropy na globalizaci a přechod ke znalostním

---

<sup>7</sup> Mezi žáky se speciálními potřebami neřadíme pouze žáky s hendikepem, ale také žáky výjimečně nadané.

<sup>8</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 116.

<sup>9</sup> Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 99. s.

ekonomikám by měl být evropský rámec, jenž by definoval nové základní dovednosti získávané celoživotním vzděláváním, a zdůraznila, že hlavním aktivem Evropy jsou lidské zdroje. Tyto kompetence byly stanoveny ve sdělení Evropské Komise „Vytvoření evropského prostoru pro celoživotní učení“ v roce 2002. O tři roky později Evropský pakt mládeže zdůraznil potřebu podpořit vytvoření souboru základních kompetencí platného pro všechny členské země EU. Tento pak vychází z potřeby vybavit mladé lidi nezbytnými klíčovými kompetencemi a zlepšit úroveň jejich dosaženého vzdělání, aby obstáli před novými požadavky zaměstnání (např. znalost cizích jazyků, podnikavost v oblasti IT).

Při pohledu na uvedenou tabulku je zřejmé, že české RVP ZV obsahuje kompetence, které nejsou zcela shodné s kompetencemi dle EU. Rada Evropské unie pro vzdělávání klade větší důraz na cizí jazyky, matematické a technologické znalosti a schopnosti, což jsou kompetence, které bezesporu v dnešní době přispívají ke snazšímu uplatnění jedince na trhu práce. Rada Evropské unie pro vzdělávání také zdůrazňuje důležitost kulturního povědomí a vyjádření, jehož prostřednictvím si každý členský stát Evropské Unie zachovává svou osobitou identitu. Český RVP ZV pak navíc podporuje rozvoj občanských kompetencí, které by měly vést k výchově demokraticky smýšlejícího občana, který chápe a uznává základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy. Dále se pak RVP ZV zabývá kompetencemi k řešení problémů, na jejichž základě se žák učí rozeznávat problémy, které by měl být posléze schopen řešit a domýšlet možné následky těchto řešení. Celkově však lze říci, že kompetence RVP ZV více či méně odpovídají klíčovým vzdělávacím kompetencím dle Evropské Unie.

**Tab. 2 Porovnání klíčových kompetencí RVP ZV a klíčových kompetencí EU**

Klíčové kompetence dle RVP ZV	Klíčové kompetence dle EU
<i>Komunikativní kompetence</i>	<i>Komunikace v mateřském jazyce</i>
formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory a umí naslouchat ostatním, je schopen užívat komunikačních prostředků	je schopen vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity skutečnosti a názory v písemné i mluvené formě a dle okáží vhodným lingvistickým způsobem reagovat ve všech situacích

	<b>Komunikace v cizím jazyce</b>
	komunikace v cizím jazyce vyžaduje stejné schopnosti a dovednosti jako komunikace v jazyce mateřském, navíc se zde předpokládá schopnost pochopit cizí kulturu
<b>Kompetence k učení</b>	<b>Schopnost učit se</b>
zná a umí efektivně užívat metod učení, odkáže pracovat s informacemi, uvědomuje si smysl a cíl učení	je schopen používat metody učení, organizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin
<b>Sociální a personální kompetence</b>	<b>Sociální a občanské schopnosti</b>
je schopen fungovat ve skupině lidí a utvoří si zde svou pozici, vytváří si zdravě pozitivní představy o své osobě	schopnosti osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální, občanské, schopnost podílet se na pracovním a společenském životě, schopnost řešit konflikty, znalost sociálních a politických koncepcí a struktur a schopnost aktivní a demokratické účasti
<b>Kompetence občanské</b>	<b>Viz. Sociální a občanské schopnosti</b>
chápe základní principy, na kterých spočívají zákony a společenské normy, na jejichž principech si postupně utváří vlastní životní tezi a dle nichž jedná	
<b>Kompetence k řešení problémů</b>	
rozpozná a určí problém, je schopen řešit problém a domýšlet možné následky těchto řešení	
<b>Kompetence pracovní</b>	<b>Smysl pro iniciativu a podnikavost</b>
svou pracovní činnost staví na svých znalostech a schopnostech, výsledky pracovní činnosti hodnotí z různých směrů, rozvíjí své podnikavé myšlení	je schopen převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika, plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů
	<b>Matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií</b>
	je schopen rozvíjet a užívat matematické myšlení v každodenních situacích, je schopen užívat soubor znalostí a metod používaných k objasnění přírodních zákonů, klást otázky a formulovat závěry založené na důkazech, je schopen uplatňovat znalosti a metody z oblasti technologií v reakci na přání a potřeby lidí
	<b>Schopnost práce s digitálními technologiemi</b>
	je schopen používat technologie informační společnosti při práci, ve volném čase a v komunikaci
	<b>Kulturní povědomí a vyjádření</b>
	různá důležitost tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění a vizuálního umění

Zdroje: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 14.

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//CS>

## 2.2. POROVNÁNÍ VÝUKY ZEMĚPISU (GEOGRAFIE) V „BRITSKÉM“ A ČESKÉM KURIKULU

Pojetí výuky zeměpisu (geografie) v „britském“ kurikulu je dosti odlišné od pojetí v českém kurikulu, což může být dáno různými faktory. Faktory, které dle mého názoru, nejvíce ovlivňují složení učiva, jsou: tradice v pojetí učiva, potřeby té dané společnosti a vývoj v oblasti geografického vydělávání. Uvádím-li tradici v pojetí učiva, míním tím jednak způsob, jakým je učivo předáváno, ale hlavně obsah předávaného učiva. Jestliže se někde učí po celá desetiletí podle jistého řádu, lze ho jen těžko ze dne na den opustit. To nemusí být pouze zkonstatelou formou výuky učitelů, kterou nechtějí opustit, ale také vinou tlaku ze strany rodičů žáků, kteří mají odpor vůči některým změnám ve školství nebo výuce např. ke slovnímu hodnocení. Musí zde zákonitě dojít k vývoji forem a obsahu výuky, který povede k více či méně progresivním změnám. O tento vývoj se zaslouhují kreativní vyučující, kteří se nebojí přinést nový pohled na vyučovaná témata a nápady na nové formy výuky. Co se týče potřeb, ty by měly být v britské i české společnosti stejné, nebo aspoň velmi podobné, neboť obě společnosti si kladou velmi blízké cíle. Tyto cíle vychází ze souboru různých sociálních a společenských norem, etických a estetických pravidel, ale také konvencí, vztahu k náboženství a víře či poměr k technice a technologiím západní kultury. Nezanedbatelnou roli zde také hraje schopnost školství reagovat na potřeby dané společnosti, např. na potřeby v oblasti informačních technologií. V posledních letech jsme mohli zaznamenat programy MŠMT ČR na podporu výuky informatiky na základních školách, jako např. Internet do škol. Ty se však v konečné fázi potýkají s nedostatkem kvalifikovaných pracovních sil. Flexibilita škol v ČR je poměrně malá také proto, že nemají dostatek prostředků na kvalitní vybavení, zahraniční lektory cizích jazyků nebo nato, aby umožnily svým zaměstnancům další vzdělávání. V tomto porovnání je britské kurikulum to, které bychom mohli považovat za „vyspělejší“, a ke kterému bychom se v budoucnu mohli přibližovat.

Dle britského kurikula by měla výuka zeměpisu podporovat „geografické bádání/zjišťování a dovednosti“ při rozvoji „vědomostí a porozumění místům, geografickému rozmístění a procesům“ a pochopení „environmentálních změn a

udržitelného rozvoje<sup>10</sup>“. Podle českého kurikula by výuka zeměpisu měla jednak rozvíjet výše uvedené klíčové kompetence<sup>11</sup> a dále by měla spolu s dalšími předměty patřícími do vzdělávacího celku *Člověk a příroda* (Fyzika, Chemie, Přírodopis) umožnit žákům porozumět zákonitostem přírodních procesů a uvědomit si užitečnost přírodovědných poznatků a jejich aplikaci v praktickém životě. Dále by se také měli naučit odhadovat příčiny a následky jevů na Zemi a uvědomovat si důležitost trvale udržitelného rozvoje na Zemi.<sup>12</sup>

Britští žáci ve věku 11 – 14 let, což odpovídá věkové skupině žáků na druhém stupni ZŠ v ČR, by měli porozumět, získat dovednosti a vědomosti studiem dvou států a deseti témat. Oba zvolené státy se musí výrazně lišit ekonomicky a regionálně, aby na základě jejich porovnávání a analyzování mohl žák odvodit zákonitosti hospodářského a regionálního vývoje a dokázal zdůvodnit současný stav daných zemí. Čeští žáci by měli získat vědomosti alespoň o nejvýznačnějších státech jednotlivých regionů, jednotlivé státy a regiony by měli umět navzájem porovnat a vysvětlit hlavní příčiny jejich odlišnosti. V tomto považuji český princip výuky za vhodnější, neboť žáci získají širší povědomí o rozmístění regionů a států na Zemi. V krajním případě by britská výuka mohla vést k tomu, že žákům bude dělat problém lokalizovat zemi, ve které žijí. Zmiňovaných deset témat je postaveno tak, aby žáci docílili požadovaných znalostí. Téma jsou z pohledu českého vyučujícího spíše obecná, zaměřená na pochopení jevů na Zemi, přičemž je kladen důraz na to, aby žák daný jev dovedl popsat na konkrétním příkladě, analyzoval jej a odhadl další vývoj a možné důsledky. Za důležité považuji, že většina z témat se alespoň okrajově zabývá životním prostředím a globálními problémy, což je prvek, který je na českých školách stále ještě opomíjen a ve výuce často stojí na okraji. Jedno z témat je například: *Rozmístění obyvatelstva a změny*. Toto téma se zaměřuje na globální

---

<sup>10</sup> Metodický portál RVP ZV. Vávra, J.: *Pojetí výuky zeměpisu (geografie) v britském kurikulu* [online]. c2006 [citováno 17. 11. 2006]. Dostupné z www: <<http://www.rvp.cz/clanek/79/853>>

<sup>11</sup> Neočekává se, že každý učební okruh bude rozvíjet všechny body daných kompetencí. To jaké kompetence v kterém předmětu budou naplňovány, si určuje vyučující sám a uvádí to v ŠVP.

<sup>12</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 51.



rozmístění obyvatelstva, příčiny a následky změn obyvatelstva regionů a států, včetně migrace a vztahy mezi obyvatelstvem a zdroji<sup>13</sup>. S tímto tématem se v českém kurikulu setkáváme v deváté třídě a většinou je bráno velmi povrchně, není-li vyučujícím zcela vynecháno. Přitom je to problematika, se kterou se v běžném životě setkáváme každý den, a proto by naše povědomí o ní mělo sahat dále než jen k definici pojmu migrace. Zhodnotím-li celkově vymezení studia britského kurikula, tak za pozitivní považuji to, že se výuka zaměřuje na problémy geografické, environmentální i globální, a tudíž na problémy často velmi aktuální. Naopak nedostatek spatřuji v prostorové orientaci v rámci světa a jednotlivých regionů. Českému kurikulu bych pak vytkla nedostatečný zájem o aktuální problémy a stále poměrně často se vyskytující biflování dat. Naopak za pozitivní považuji snahu rozvíjet u žáků „mentální mapu světa“, pomocí níž dokáží lokalizovat jednotlivé regiony a na základě toho odvodit základní znaky oblasti (např. na základě polohy určí klimatické podmínky a podmínky pro zemědělství).

Cíle, jež si klade britské kurikulum za úkol dosáhnout, jsou rozděleny do devíti stupňů, přičemž devátý, nejvyšší stupeň je hodnocen jako výjimečný výkon. Mezi výjimečné výkony je například řazeno: porozumění alternativním přístupům, schopnost vybírat a používat geografické představy a teorie, provádění samostatných zjišťování a průzkumů v různých měřítcích. Na základě těchto stupňů žáci získávají nejprve znalosti v lokálním měřítku, které postupně převádějí do přírodních prostředí v širokém měřítku. Postupně rozšiřují své znalosti a od kladení jednoduchých otázek a vlastního pozorování se propracovávají ke kritickému hodnocení, používání průzkumu, k prezentaci svých závěrů, které se opírají o argumenty. V českém kurikulu je k diferenciaci schopností žáka přistupováno zcela odlišně. V první řadě je to zcela ponecháno v rukách učitele, který si sám určuje minimum znalostí a schopností, jichž musí žák dosáhnout. Učitel by zde měl uplatňovat individuální přístup k žákovi a v ideálním případě každému žákovi pomoci dosáhnout jeho maximálních znalostí a schopností. Např. u slabého žáka postačí, když se naučí

---

<sup>13</sup>Metodický portál RVP ZV. Vávra, J.: *Pojetí výuky zeměpisu (geografie) v britském kurikulu* [online]. c2006 [citováno 17. 11. 2006]. Dostupné z [www: <http://www.rvp.cz/clanek/79/853>](http://www.rvp.cz/clanek/79/853)

pracovat s mapou a s pomocí mapy dokáže daný region popsat. Nadaný žák se pak zamýšlí nad problémy daného regionu, jejich příčinami, důsledky a možnými řešeními.

Součástí britského kurikula je také dvacet čtyři vzdělávací jednotek, jejichž cílem je lepší porozumění tématům na základě neobvyklého pozorování či zkoumání dané problematiky. Jednotka je dále dělena na sekce s konkrétními cíli/úkoly a výstupy, a také by měla být zaměřena na mezipředmětové vazby, aby žáci znalosti nabyté v jednom předmětu dokázali plně aplikovat v jiném. Mezipředmětové vazby jsou součástí českého RVP ZŠ a pravděpodobně jednou z nejlepších metod, jak tyto mezipředmětové vazby uskutečňovat, je projektové vyučování.

## 2.3. POROVNÁNÍ VÝUKY DĚJEPISU V BRITSKÉM A ČESKÉM KURIKULU

V oblasti dějepisu si britské kurikulum klade za cíl naučit žáky porozumět chronologii, znát a rozumět událostem, lidem a změnám v minulosti, interpretovat historii (vysvětlí co, kdy, kde, jak a proč se událo v minulosti a budou schopni hodnotit interpretace historie), rozumět historickému bádání (žáci budou schopni vybírat mezi informacemi ty věrohodné, dokážou kriticky hodnotit použité zdroje dat), organizaci a komunikaci (budou schopni své poznatky uspořádat a prezentovat pomocí palety technik).<sup>14</sup> V českém kurikulu tvoří dějepis spolu s výchovou k občanství vzdělávací oblast *Člověk a společnost*. Tato vzdělávací oblast směřuje k tomu, aby žáci poznali dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí v jejich rozmanitosti, proměnlivosti a vzájemných souvislostech. Obor dějepis by pak měl přinést poznání dějů, skutků a jevů v minulosti a jejich odraz v současnosti. Žáci by měli tyto aspekty pochopit a obecné historické problémy zařadit do regionálních dějin. Dále by se měli naučit hodnotit zdroje, vyjadřovat své vlastní názory a uplatňovat vhodné komunikační prostředky.<sup>15</sup> Podle RVP ZV by tak nemělo docházet k tomu, že se žáci budou muset učit memorovat ideologické názory či

---

<sup>14</sup> Metodický portál RVP ZV. *Pojetí výuky dějepisu v britském kurikulu* [online]. c2006 [citováno 3. 12. 2006]. Dostupné z [www: <http://www.rvp.cz/clanek/79/373>](http://www.rvp.cz/clanek/79/373)

<sup>15</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 43-44.

názory samotného učitele, jako tomu bylo v ČR v druhé polovině 20. století a naopak by se měli naučit zamýšlet nad svou minulostí a budoucností. Jelikož u nás stále nalezneme mnoho historických děl, které jsou poznamenány ideologií minulého režimu, je velice důležité, aby se žáci naučili hodnotit zdroje a vybírat z nich věrohodné informace.

Způsob podání učiva dějepisu je v britském a českém kurikulu podobný. Studium je řazeno chronologicky. Je zaměřeno na celkový historický přehled s tím, že je v jednotlivých historických etapách upřednostňováno určité téma. Některá tato témata mohou sloužit jako průřezová, ta pak prolínají napříč celými dějinami. Učivo je zaměřeno na analyzování událostí, jejich důsledků, odlišnost pohledů na jejich důležitost a na vazby s ostatními událostmi a historickými změnami. V obou kurikulech je učivo děleno na dějiny určitých regionů, přičemž největší důraz je kladen na dějiny národa a státu, ve kterém žák žije. Tyto dějiny jsou dále dávány do souvislosti světových a mikroregionálních (Wales, Skotsko, Čechy, Morava) dějin.

Stejně jako tomu bylo u zeměpisu (geografie), i dějepis si klade v britském kurikulu vzdělávací cíle, které jsou děleny do devíti úrovní. Žáci by se měli postupně propracovávat od nejnižší úrovně, která zahrnuje chápání rozdílu mezi minulostí a přítomností, smysl pro chronologii umění popsat historické události a schopnost odpovídat na jednoduché historické otázky, až po nejvyšší osmou úroveň, která obsahuje schopnost analyzovat vztahy mezi dějinnými událostmi, osobnostmi, změnami a mezi charakteristikami odlišných společností a kultur, schopnost analyzovat a hodnotit historické prameny a schopnost provádět historická bádání. Někteří nadaní žáci pak mohou dosáhnout tzv. mimořádného výkonu. Mezi tyto výkony se řadí rozsáhlá a detailní znalost fakt, schopnost vytvářet vyvážené soudy o hodnotě různých historických pramenů, vytváření strukturovaných popisů a vysvětlení se správným použitím datací a termínů<sup>16</sup>. V českém kurikulu jsou obdobné cíle utvářeny pomocí již zmiňovaných klíčových kompetencí, které by měly vést k celkovému rozvoji žákovy osobnosti. Vzdělávací kompetence vycházejí z tzv.

---

<sup>16</sup> Metodický portál RVP ZV. *Pojetí výuky dějepisu v britském kurikulu* [online]. c2006 [citováno 3. 12. 2006]. Dostupné z [www: <http://www.rvp.cz/clanek/79/373>](http://www.rvp.cz/clanek/79/373)

Bloomovy taxonomie<sup>17</sup>(podobně jako tomu je v britském kurikulu), podle které by se měl žák propracovat od základních poznatků, porozumění jim, schopnosti získané poznatky aplikovat až ke schopnosti analýzy, syntézy a umění hodnotit. V oblasti dějepisu by se měli žáci naučit hodnotit nejen své znalosti, ale na základě svých znalostí by měli také umět hodnotit historické prameny.

Také u dějepisu nalezneme v britském kurikulu vzdělávací jednotky. Těch je v tomto případě dvacet dva a jejich cílem je rozšíření znalostí z historie, zlepšení chápání historických vývojových etap a také uvědomění si odkazu dějin pro současnost, neboť historie se stále opakuje.

---

<sup>17</sup> B.S. Bloom stanovil (1956) v oblasti kognitivních cílů šest hierarchicky uspořádaných kategorií členěných dále do subkategorií. Kategorie jsou řazeny podle stoupající náročnosti psychických operací, jež mají ve svém základu. K vymezování cílů v jednotlivých kategoriích byly vytvořeny systémy aktivních sloves.

### 3. MIGRACE OBYVATEL

Samotné téma migrace je velice široké a vystačilo by na práci nemalého rozsahu. Cílem této práce není rozebírat migraci jako takovou, nýbrž se zabývat tím, jak je tento problém podáván žákům na druhém stupni základní školy. Je nutné zde alespoň stručně nastínit problematiku migrace, protože vyučující těžko může učit něco, co sám neovládá a v čem se neorientuje.

#### 3.1. DEFINICE MIGRACE

Migraci můžeme najít definovanou různými způsoby, obecně vzato se jedná o pohyb lidí v území, regionu, kontinentu za potřebami.

Pro příklad uveďme alespoň definici Drbohlava (1999), která říká: „Migrace je pouze jednou z forem prostorové mobility obyvatelstva. Tou rozumíme pohyb obyvatelstva v geografickém prostoru z důvodů uspokojování potřeb v nejširším významu tohoto pojmu. Prostorová mobilita není pouhým fyzickým přemístěním, ale je to též proces výběru místa, spojený s emocionální vazbou k objektům či prostorovým celkům.“<sup>18</sup>

Dnes rozlišujeme několik typů migrace a můžeme ji dělit do kategorií na základě odlišných hledisek. Dělení do kategorií na základě jejich definic však není jednoduché. Tento problém můžeme například demonstrovat na případě člověka, který ve své zemi není - dle definice nucené migrace - bezprostředně ohrožen na životě, ale životní podmínky v dané zemi mu neumožňují dosáhnout alespoň přijatelné životní úrovně. Jedno ze základních dělení migrace je podle směru migrace:

- Emigrace - opuštění země původu a přestěhování do jiné země.
- Imigrace - proces, při němž se na území státu usazují obyvatelé přicházející ze zahraničí.
- Reemigrace - pohyb obyvatel, který zahrnuje emigraci a zpětnou imigraci.

---

<sup>18</sup> Drbohlav, D.: *Geografické aspekty v rámci interdisciplinárního výzkumu migrace obyvatelstva*. IN: *Geografie – Sborník české geografické společnosti*, rok 1999, č. 2, roč. 104, s. 5-10.



**Obr 1: Rozlišení migrace dle směru pohybu**

Zdroj: < <http://www.sokra.cz/sokra/Obr/mapa.gif> >

Můžeme ji také třídit podle času: na krátkodobou, dlouhodobou a trvalou. Dále rozlišujeme migraci na dobrovolnou (označována též jako ekonomická) a na již výše zmiňovanou nedobrovolnou (nucení migranti a uprchlíci)<sup>19</sup>.

Důležitou roli v imigraci hraje i právní systém, který rozlišuje imigraci legální a nelegální. *Nelegální migrací* se rozumí případy nelegálního vstupu osob přes státní hranice na území daného státu z různých důvodů, případy nedovoleného způsobu opuštění státu, ale i případy nelegálního pobytu, tj. když cizinec sice vstoupí na území státu legálně, ale po uplynutí lhůty povoleného pobytu nevystoupí a pobývá na území bez povolení. Nelegální migrací přes státní hranice se pak rozumí případy, ve kterých osoby nedovoleným způsobem překročí státní hranice daného státu z různých důvodů.

### **3.1.1. Vnitřní a vnější migrace**

*Vnitřní migrace* se odehrává v rámci hranic jednoho státu. U tohoto typu migrace rozlišujeme tři směry pohybu obyvatelstva. Za prvé je to proudění venkovského obyvatelstva do měst – tzv. urbanizace. Při urbanizaci, která se v současné době odehrává ve většině rozvojových zemí, dochází k vyliďňování venkova a velké koncentraci lidí ve městech. Další pohyb obyvatel v rámci státu se děje naopak směrem z měst – při něm dochází k vytváření satelitních vesnic či

<sup>19</sup> Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pelegrino, A., Pylor, J. E.: *Worlds in motion : understanding international migration at the end of the millennium*. Oxford: Clarendon Press, 2006.

městeček – tzv. reurbanizace. Tento proces můžeme sledovat ve vyspělých státech, jako je např. Velká Británie nebo USA. Poslední druhem vnitřní migrace je pohyb obyvatel mezi jednotlivými regiony např. ze sz. na jv. Velké Británie nebo z Libereckého kraje do Středočeského kraje. Mezi vnitřní migraci řadíme také dojíždění za prací, do školy nebo za nákupy.<sup>20</sup>

*Vnější (mezinárodní) migrací* se míní pohyb obyvatel přes hranice státu, čímž dochází ke změně počtu obyvatel v daných zemích. Vnější migrace je činitelem migračního salda, což je rozdíl mezi počtem emigrantů (lidí, které zemi opustili) a imigrantů (lidí, kteří do země přišli). V případě, že zemi opustí více lidí, než do ní přišlo, mluvíme o migračním úbytku, je-li tomu obráceně, pak se jedná o migrační přírůstek. Mezinárodní migrace má důležité politické, ekonomické, sociální, demografické, psychologické a kulturní dopady jak na emigrační (země, odkud lidé odcházejí), tak i na tranzitní (země, přes které vedou migrační proudy) a zejména imigrační země (které jsou cílem migrace)<sup>21</sup>.

Hybatelem vnitřní migrace bývá polarita město versus venkov, v čase se pak vyvíjejí nové trendy, které jsou více spjaté s rozvojem jako takovým. Je celkem snadné představit si polaritu jádro versus periferie jako ekvivalent polarity město versus venkov. Globální prostředí není však v takové míře homogenní, jako například území národního státu. Nelze tudíž zjednodušeně tvrdit, že se ve světě jako celku uplatňují podobné principy jako u vnitřní migrace v rámci státu. Důvodů nehomogenity globálního prostředí je několik. Současný svět je nerovnoměrný v různých stádiích vývoje, periferní oblasti světa jsou jednak klidnými a zaostalými územími, která jsou opakem rušných center, ale bývají i oblastmi nestability, válek, nemocí a hladu. Pak se samozřejmě nemohou stěhovat lidé v pohybech ekvivalentních suburbanizačním pohybům. Ovšem v rámci menších celků, než je celý svět, se tomu tak být může.

---

<sup>20</sup> Jaroslav Vávra: *Geografie: Migrace za prací a nacionalismus* [online]. c2003[citováno 23. 2. 2007]. Dostupné z [www: <http://people.vslib.cz/~jaroslav.vavra/GEOGR.HTM>](http://people.vslib.cz/~jaroslav.vavra/GEOGR.HTM)

<sup>21</sup> Demografie: *Migrace* [online]. [citováno 25. 1. 2007]. Dostupné z [www: <http://www.demografie.info/?cz\\_migrace=>](http://www.demografie.info/?cz_migrace=>)

### 3.1.2. Dobrovolná a vynucená migrace

Dobrovolnou a vynucenou migraci řadíme pod migraci vnější. O dobrovolné migraci mluvíme tehdy, mají-li migranti na výběr a důvodem jejich migrace je např. to, že hledají lepší podmínky pro život nebo osobní svobodu. Pohyby obyvatel jsou způsobeny tzv. PUSH a PULL faktory.<sup>22</sup> Ekonomická nestabilita, změna životních standardů, rychlý demografický růst, válečné, náboženské a národnostní střety, zhoršování kvality životního prostředí jsou označovány jako PUSH faktory. Obecně řečeno se jedná o faktory, které způsobují, že lidé ze země odcházejí. Naopak PULL faktory jsou ty, které migranty přitahují. V současnosti lidé odcházejí především do západních zemí, které nabízejí např. politickou stabilitu, ekonomickou prosperitu, vysokou kvalitu života, svobodu a možnost seberealizace.<sup>23</sup> Jako příklad můžeme uvést stěhování lidí z britských kolonií do Velké Británie.

K nucené migraci dochází v případě, že lidé nemají možnost výběru. Příčinami nucené migrace jsou např. přírodní nebezpečí nebo ekonomické, náboženské či sociální důvody (vynucené). Řadíme sem i ohrožení života v případě občanské války. Příkladem nucené migrace může být dovoz afrických otroků do Ameriky. Vynucená migrace nemusí být migrací trvalou. Pokud příčiny migrace pominou, mají lidé často tendence vracet se zpět.

V souvislosti s nucenou migrací je třeba zmínit některé pojmy:

*Migrant* - Mezinárodní migranti jsou lidé, kteří žijí mimo stát původu déle než jeden rok. Do této široké definice se vejde asi 3 % populace planety. Počet migrantů se od roku 1975 zdvojnásobil. Více jak polovina migrantů žije ve více rozvinutých zemích světa, zbytek (přibližně 40%) pak připadá na země méně rozvinuté. Široké

---

<sup>22</sup> Jaroslav Vávra: *Geografie: Migrace za prací a nacionalismus* [online]. c2003[citováno 23. 2. 2007]. Dostupné z www: <<http://people.vslib.cz/~jaroslav.vavra/GEOGR.HTM>>

<sup>23</sup> Demografie: *Migrace* [online]. [citováno 25. 1. 2007]. Dostupné z www: <[http://www.demografie.info/?cz\\_migrace=>](http://www.demografie.info/?cz_migrace=>)>



spektrum migrantů zahrnuje jak migranty dobrovolné, tak nucené migranty a uprchlíky.<sup>24</sup>

*Dobrovolný migrant* – za ty jsou považováni tzv. pracovní migranti a jejich rodiny, patří sem ale také studenti nebo lidé, kteří se stěhují z jiných osobních důvodů a nespádají do kategorie nucené migrace. Pracovní migranti jsou dále často rozděleni do různých kategorií, někdy podle toho, zda v zemi pobývají legálně (většinou je vstup na pracovní trh podmíněn pracovním povolením) nebo nelegálně, nebo třeba podle stupně kvalifikovanosti (např. vysoce kvalifikovaní odborníci nebo nekvalifikované pracovní síly)

*Uprchlík* - tvoří zvláštní kategorií mezi migranty. Tím se člověk stává, naplní-li definici *Ženevské úmluvy o právním postavení uprchlíků* z roku 1951. Tato úmluva říká, že uprchlíkem je osoba, která se nachází mimo svou vlast a má oprávněné obavy z pronásledování z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních nebo kvůli příslušnosti k určité společenské vrstvě nebo zastávání určitých politických názorů. V obecné řeči se často označením uprchlíci míní nejenom ti, které již nějaký stát uznal jako splňující podmínky pro udělení azylu, ale také ti, jejichž žádost o azyl je teprve projednávána. Ženevská úmluva je dokumentem mezinárodního práva a primárně zavazuje státy, aby v ní obsažené závazky provedly ve svých právních řádech. Proto mají státy vlastní azylové zákony, které vychází z definice a principů Ženevské konvence. V českém prostředí proto neudělujeme status uprchlíka, ale azylanta. Právo na azyl je zakotveno v článku 43 Listiny základních práv a svobod. Povinnost poskytnout azyl není zakotvena nikde.<sup>25</sup>

Další skupinu tvoří tzv. *vnitřní uprchlíci*<sup>26</sup>. To jsou lidé, kteří jsou sice nuceni opustit své domovy - nejčastěji z důvodu konfliktů v části jejich země, ekologických

---

<sup>24</sup>Migrace online: *ABC o migraci* [online]. c2003[citováno 3. 2. 2007]. Dostupné z [www: <http://www.migraceonline.cz/abc.shtml>](http://www.migraceonline.cz/abc.shtml)

<sup>25</sup>Migrace online: *ABC o migraci* [online]. c2003[citováno 3. 2. 2007]. Dostupné z [www: <http://www.migraceonline.cz/abc.shtml>](http://www.migraceonline.cz/abc.shtml)

<sup>26</sup> Termín „vnitřní uprchlíci“ je přejat z dokumentů české pobočky UNHCR. Lze se ale také setkat s termínem udávaným Drbohlavem „krátkodoběji vysídlené osoby“ nebo termínem dle Kabelové „interně přesídlené osoby“

či přírodních katastrof - nepřekročí však při tom hranice státu. Těmto osobám nemůže být udělen statut uprchlíka ani nemohou užívat ochrany jiného státu, a to právě z důvodu definice uprchlíka, podle které je jednou z podmínek právě překročení mezinárodní hranice.<sup>27</sup>

### 3.1.3. Faktory ovlivňující migraci obyvatel

*Lidské potřeby* - Drbohlav (1989) spatřuje prvotní příčinu migračních procesů v lidské snaze neustále rozmnožovat a diferencovat své potřeby (tzv. pleonaxie). Dalším motivem je vztah potřeb vznikajících v jedincově sociálním prostředí a psychologických potřeb. V této souvislosti dělíme motivace na primární a sekundární. Primární motivace je ta, se kterou se člověk rodí a je nezbytná pro život. Sekundární motivace jsou určeny skrze sociální zkušenost a patří sem následující potřeby:

- získat majetek, vlastnictví
- překonávat překážky, procvičovat své schopnosti a pokoušet se plnit obtížné úkoly
- mít vliv či kontrolu nad jinými
- odolávat vlivu, donucení, nátlaku
- útočit na jiného, někomu ublížit
- živit někoho, pomáhat, chránit
- vyhledávat pomoc, ochranu, spříznění
- získávat, rozšiřovat a vyhledávat nové znalosti, poznatky

*Hodnotové orientace* - V tomto faktoru hraje významnou roli progresivita trendů, zdůrazňující prosazování všeobecné rovnosti, svobody výběru, chování, enormního důrazu na seberealizaci, intenzivní a různorodé využití vlastního potenciálu jedince.

*Přirozená atraktivita prostředí* - Jako neoptimálnější prostředí je uváděno: prostředí v ideální poloze, atraktivní prostor s nízkou hustotou zalidnění, málo

---

<sup>27</sup> UNHCR: *Vnitřní uprchlíci* [online]. c2006[citováno 3. 2. 2007]. Dostupné zwww: <<http://www.unhcr.cz/ochrana/?cid=149>>

urbanizované, antropogenně příliš nenarušené, rozmanité prostředí s jedinečnými krajinnými charakteristikami a příjemnými klimatickými podmínkami. To znamená, že je preferováno „bohaté“, komplexní, „živé“ prostředí.

*Společenské stimuly* – Regiony lákají lidi na sociálně-ekonomické podmínky (např.: bytová politika, mzdový systém, sociální systém, úroveň infrastruktury).

Významnou úlohu zde má i *vztah migrace ke vzdálenosti*. Obecně tu platí, že s rostoucí vzdáleností klesá intenzita migrace. Příčinou je, že s rostoucí vzdáleností rostou také náklady na přesun a další přidružené problémy. Čím dále je pak cíl migrace, tím více klesá množství kontaktů s danou oblastí a informace o ní. V případě vnitřní migrace dochází k tomu, že u menších obcí klesá význam vzdálenosti rychleji než u těch větších. U obcí respektive měst s podobnou socioekonomickou strukturou ztrácí faktor vzdálenosti na důležitosti.<sup>28</sup>

### 3.2. TEORIE MIGRACE

V současné době existuje několik teorií mezinárodní migrace, které byly vyvinuty v rámci různých oborů nezávisle na sobě. Pro uvědomění si různých možností pohledu na příčiny migrace zde uvádím některé mnou vybrané migrační teorie. Některé teorie analyzují migraci na makro a jiné na mikro úrovni. *Makro teorie* se zabývá strukturálními podmínkami (ekonomickými, politickými, právními), které ovlivňují migrační proudy. *Mikro teorie* vysvětlují mezinárodní migraci na úrovni jednotlivých aktérů či domácností. Zaměřují se na to, jak strukturální podmínky ovlivňují rozhodnutí a jednání jedinců či rodin, nebo změny v komunitách. Zabývají se vazbami mezi jedinci, které mohou migraci podporovat a formovat.<sup>29</sup>

První systematická teorie migrace pochází z konce devatenáctého století a jejím autorem byl geograf Ernest George Ravenstein. Ten formuloval tzv. *migrační zákony* (Laws of Migration). Jeho teorie migrace je založena na statistických zákonech, dedukcích ze statistických údajů, opomíjí však skutečné migrační pohyby.

---

<sup>28</sup> Drbohlav, D: *Migrační motivace, regionální a sídelní preference obyvatelstva*, Kandidátská disertační práce. Praha: Přírodovědecká fakulta UK, 1989. s 19-23.

<sup>29</sup> Bertell, C. B., Hollifield, J. F.: *Migraton Tudory*. Routledge, New York, 2000

Tato teorie klade důraz na tvrzení, že lidé mají tendenci stěhovat se z hustě do řídky obydlených oblastí, z oblastí s nízkým příjmem do oblastí s příjmem vysokým, nebo je migrace spojována se změnami hospodářského cyklu<sup>30</sup>. Ravenstein sestavil sedm migračních zákonů, jejichž znění je následující<sup>31</sup>:

Většina migrantů se pohybuje na krátké vzdálenosti a směrem k absorpčnímu centru

Migranti odcházející do center vytvářejí „mezery“, které zaplní migranti z více vzdálených míst; vytvářející se migrační proudy tak zasahují do vzdálených koutů království (GB)

- Proces rozptylu je opačný procesu absorpce
- Každý hlavní proud migrace produkuje kompenzační protiproud
- Migranti pohybující se na velké vzdálenosti zpravidla dávají přednost jednomu z velkých komerčních nebo průmyslových center
- Lidé žijící ve městech méně migrují než ti z oblastí venkova
- Ženy migrují více než muži (zde hraje roli i vzdálenost)

Odvolávat se na uvedené Ravensteinovy migrační zákony v současné době nelze, protože situace v současné společnosti se výrazně liší od té, která vládla na konci devatenáctého století. Jako příklad můžeme uvést hospodářskou a politickou situaci v druhé polovině devatenáctého století, uspořádání lidské populace a v případě posledního, sedmého migračního zákona také postavení ženy ve společnosti.

Teorie vycházející z Ravensteinových migračních zákonů je tzv. *neoklasická*. Tato teorie se především zaměřuje na příjmové rozdíly a podmínky zaměstnání v různých zemích a náklady na případnou migraci. Podle této teorie dochází k migraci poté, co se jedinec po racionálním posouzení nákladů i výhod plynoucích

---

<sup>30</sup> Mikšová, M.: *Azylová politika České republiky v kontextu mezinárodní migrace a azylové politiky Evropské Unie*, diplomová práce: Brno, Fakulta sociálních studií 2003.

<sup>31</sup> CSISS. John Corbett: *Ernest George Ravenstein: The Laws of Migration* [online]. [citováno 12. 2. 2007]. Dostupné z www: <<http://www.csiss.org/classics/content/90>>

z migrace rozhodne k přesunu ze své země původu do jiné oblasti. Snaží se přitom maximalizovat svůj užitek, nejčastěji výši příjmů.<sup>32</sup>

Nedostatkem migračních teorií je, že jejich vysvětlení nezahrnují zároveň oba druhy migrace, a to jak tzv. migraci dobrovolnou, tak migraci nucenou. Snaží se více objasnit příčiny migrace dobrovolné, méně už ale migrace nucené. Teorie mezinárodní migrace analyzují například tzv. ekonomickou migraci, tedy migraci, která bývá spíše považována za dobrovolnou, neboť je orientována na výdělek peněz. Migrací jako následkem pronásledování nebo ohrožení válečným či etnickým konfliktem se nezabývají. Neberou příliš v úvahu ani právní předpisy jednotlivých zemí ani kontroly na hranicích, které migraci zabraňují, nebo ji naopak usnadňují.

### 3.3. POZITIVA A NEGATIVA MIGRACE

Pohyb obyvatel přináší cílové zemi i zemi původu klady i zápory. Ty nejčastější jsou znázorněny v tabulce 3.

Mezi pozitiva, která migrace přináší zemi původu, patří v první řadě zmírnění tlaku na pracovní místa. Dojde-li však k tak velkému odlivu obyvatel v poměrně krátkém časovém úseku, jako tomu bylo například v oblasti Sudet po skončení druhé světové války, začne se země naopak potýkat se silným nedostatkem pracovních sil. Lidé získávají v emigraci často nové znalosti a zkušenosti, které v případě návratu domů mohou vysoce zúročit. Pracovní emigranti často posílají peníze domů své rodině, aby zlepšili její ekonomické podmínky. Pokud počet těchto osob není nadprůměrný, na celkovou ekonomiku cílové země či země původu to nebude mít větší vliv. Za největší negativa migrace pro zemi původu můžeme považovat ztrátu lidí v produktivním věku a ztrátu kvalifikovaných a vzdělaných lidí. Proto se také Československo během odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce snažilo nalézt způsob jak zde udržet vysoce kvalifikované odborníky německé národnosti.

---

<sup>32</sup> Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pelegrino, A., Taylor, J.E. 1993. Theories of International Migration: A Review and Appraisal ... *Population and Development Review*, 19 (3): 431 – 466.

Kladem, který přináší migrace cílové zemi, je zejména překonání nedostatku pracovních sil, zvláště v oblastech, kde je zapotřebí nekvalifikované a špatně placené práce, kterou domácí obyvatelstvo většinou nechce provádět. Tento model však nemůžeme vztáhnout na sudetské Němce, kteří odešli z poválečného Československa. Ti sice zaplňovali prázdná pracovní místa v poraženém Německu, které se po válce snažilo co nejrychleji vstát z trosek, ale rozhodně se jen tak nesmířili s podřadnými pracemi. Tato místa začali postupně zaplňovat emigranti přicházející z Turecka. Ti na jednu stranu obohatili Německo o poznání nové kultury, na stranu druhou se jejich značná neochota integrovat se do německého prostředí stala zdrojem častých napětí. Co se týče záporů uvedených v tabulce č. 3, ty lze na případ sudetských Němců jen těžko vztáhnout, neboť zde nebyly jazykové, rasové a většinou ani náboženské problémy. V jejich případě se jednalo převážně o problémy spojené s poválečnou situací Německa (nedostatek jídla a míst k bydlení v důsledku rozbombardování a vypálení nejméně obce atd.)

**Tab. 3 Pozitiva a negativa migrace pro cílovou zemi a zemi původu**

<b>Pozitiva</b>	<b>Negativa</b>
<b>Země původu (např. oblast Sudet - ČSR)</b>	
zmírnění tlaku na pracovní místa a zdroje	ztráta lidí v produktivním věku
ztráta lidí v reprodukčním věku, pokles porodnosti	ztráta kvalifikovaných a vzdělaných lidí
rozvoj nových dovedností, které si mohou donést domů	odcházejí hlavně muži
vydělané peníze posílají domů	zůstávají staří, vyšší úmrtnost
<b>Cílová země (např. Německo)</b>	
překonání nedostatku pracovních sil	tlak na pracovní místa, tyto pracovníci jsou pak v době recese první propouštěni
připravení dělat špinavou, nekvalifikovanou práci	nedostatečná bytová kapacita, vznik chudinských čtvrtí uvnitř města
Připravovat pracovat za nízké mzdy v prodloužených pracovních dobách	neochota etnických skupin integrovat se
poznání různých kultur	rasová napětí
vzniká kvalifikace některých migrantů např. lékaři	omezeně kvalifikované či vzdělané skupiny
rozšíření počtu kvalifikovaných pracovních sil jedná-li se o rozvojovou zemi	nedostatek prostoru pro praktikování svého náboženství, kultury
	jazykové problémy
	zdravotní problémy

Zdroj: < <http://people.vslib.cz/~jaroslav.vavra/GEOGR.HTM> >

#### 4. ODSUN SUDETSKÝCH NĚMCŮ

Zabývat se pouze samotnými událostmi odsunu sudetských Němců z území Československa je nemožné. Jen těžko lze totiž pochopit a posuzovat události, které se v inkriminované době staly, neznáte-li minimálně vývoj česko – německých vztahů od konce 18. století, a ani tehdy nelze zaručit řádné porozumění všem souvislostem. Odsun - to nejsou pouze oběti na životech, zabavený majetek, vlaky plné Němců posílaných zpět do poválečného Německa a už vůbec to není něco, co se týká jenom Čech. Na následujících řádcích se proto nezabývám pouze vysvětlováním toho, co vlastně odsun byl a jak probíhal, ale také se snažím nastínit události, které k němu vedly, a mezinárodní situaci, ve které se vše odehrávalo. V neposlední řadě se rovněž věnuji zločinům, které byly na Němcích Čechoslováky spáchány, které rozhodně nejsou omluvitelné, ale vzhledem k dané situaci také nepochopitelné. Odsun, nebo také jinak vysídlení, patří k temným stránkám našich dějin a chceme-li se s tím jako národ vyrovnat, je na čase začít o tom mluvit. A když ne na veřejnosti, tak alespoň ve školách.

Roku 1948 ztroskotalo osm století soužití Čechů a Němců na území dnešní České republiky. Události spojené s koncem tohoto soužití patří k nejdramatičtějším a nejdiskutovanějším událostem českých moderních dějin. Závěrečná část vzájemného soužití Čechů a Němců na našem území, v české terminologii tradičně nazývaná *odsun*, v německé pak *vyhnání* (die Vertreibung), nebyla rozhodně dílem jediného okamžiku. Vysídlení přibližně 2,5 miliónů německých obyvatel z území dnešní České republiky, bylo výsledkem dlouhodobého vývoje česko-německých vztahů, které mají kořeny sahající až do středověku, a jež vyvrcholily roku 1938 Mnichovem. Myšlenka „totálního odsunu“ Němců z Československé republiky vznikla roku 1941 a v průběhu dalších let 2. světové války se vyvíjela v souvislosti s tím, jak se měnily a konkretizovaly názory na řešení budoucnosti německých menšin v evropských státech obecně. S ohledem na názory vyvíjející se v zahraničních politikách některých evropských států je třeba podotknout, že otázka československé německé menšiny byla řešena jako součást celkového problému postavení Německa v poválečném uspořádání Evropy. Německou otázku nelze vidět jako pouze česko-německý vztah, nebo jako pomstu vítězů nad poraženými, protože

německá menšina byla odsunuta také z Polska, Maďarska či území dnešního Slovinska.

#### 4.1. HISTORICKÉ KOŘENY

Historie společného soužití Čechů a Němců má kořeny již ve 13. století. Tehdy započala středověká kolonizace, v rámci níž začali přicházet do země noví obyvatelé, které sem přiváděla volná půda a rozvoj řemesel. Tuto migraci vyvolaly sociální a ekonomické změny, spojené se středověkou agrární revolucí a urbanizací, k nimž v západní Evropě docházelo v průběhu 12. století.

Česká kotlina byla v té době osídlena asi z 15% své rozlohy. Osídleny byly pouze úrodné oblasti podél Labe, Ohře či Vltavy; na Moravě to byla především její jižní část, Haná a úzký pruh země podél Odry. Technologický pokrok spojený se zemědělskou revolucí a celkové oteplování nad evropským kontinentem umožnily, aby od 12. století začala být osidlována a zemědělsky užívána i výše položená místa. Nejprve byly tyto oblasti osidlovány domácími kolonizátory. Teprve když se možnosti domácí kolonizace vyčerpaly, začali přicházet noví osadníci, a to nejen z přilehlých německých oblastí. Mimo města se pro tyto nově příchozí nabízel k osídlení jen příhraniční pás. Tím byly položeny základy souvislého a trvalého osídlení českého pohraničí německým obyvatelstvem.

Kolonizační příliv nebyl prvním kontaktem domácího tedy českého etnika s jeho západními sousedy. K prvním vzájemným setkáním docházelo již v době Velké Moravy, kdy přicházeli nejprve křesťanští kněží z franské říše, kteří jako první šířili novou víru mezi velmožskou vrstvou velkomoravské společnosti. Stejnou úlohu pak plnili o století později i v českém státě.

Němci byli vnímáni v českých zemích jako lidé cizí, „cizozemci“, „hosté“, lidé „němí“ mluvící jiným jazykem. Ne však každý „cizozemec“ byl nutně Němec. Nelze však přehlédnout, že Němec v českých středověkých pramenech vystupuje jako cizinec a nepřítel sloužící k pozvednutí protiněmeckých nálad. Tyto nálady nepochybně pramení i ze zkušenosti správcovství Oty Braniborského v českém království v letech 1278 – 1283. Téměř ztotožnění Němce a nepřítele převládne plně až během husitství a v následující epoše.



Přestože české nacionální cítění má své počátky již ve 14. století, o vytváření moderního českého národa můžeme mluvit až od druhé poloviny 18. století. V tomto období se z etnických skupin stávají národy. Za vrchol tohoto procesu pak můžeme považovat první polovinu 19. století. Do této doby nejsou způsobeny neshody mezi Čechy a Němci ani tak etnickými rozdíly, jako spíše rozdíly sociálními, politickými a ve 14. století se k nim ještě přidává rozdíl náboženský, přesněji řečeno konfesní.

Dodnes v českém národním vědomí přežívá mýtus Bílé hory. Porážky, která přinesla „konec české samostatnosti“. Na Bílé hoře se však střetli ani ne tak Češi a Němci, ale hlavně dva rozdílné státní principy – stavovský a absolutistický – reprezentující se mocensky, nábožensky, sociálně a také kulturně. Následná centralizace a prosazování němčiny jako úředního jazyka byly spojeny s budováním panovnického absolutismu jako principu státní moci a správy, jenž byl v souladu s obecnými proudy vývoje v Evropě 17. století. To vše nakonec vedlo k budování moderního jednotného státu v kontextu tehdejší doby.

Pro vývoj vztahu Čechů a Němců v 19. a 20. století v českých zemích byl klíčový revoluční rok 1848. Revoluce, která v tomto roce proběhla, odhalila všechny rozporuplnosti regionu i politických, národnostních a sociálních poměrů v něm. V počátcích dějinných událostí, jež se odehrály v roce 1848, stálo „slunce svobody“, které mělo jaksi automaticky vyléčit všechny nemoci. Po období vzájemné spolupráce a vzájemného porozumění v nadcházející době svobody však přišel rozchod. Nesporně vyspělejší německé prostředí bylo ochotno respektovat kulturní autonomii Čechů, nebylo však již připraveno akceptovat samostatnou českou politiku a její program. Rozhodující roli zde sehrálo *Psaní do Frankfurtu* Františka Palackého z 11. dubna 1848, jež vyjímalo Čechy z velkoněmecky chápaného svazku německých zemí. Proti takovým tendencím byly formulovány první politické programy českých a moravských Němců, kteří se obávali možné české nadvlády, jež by hrozila, kdyby byly uznány české státoprávní nároky. Český a německý politický program se tak dostal do nepřekonatelných rozporů. Uznání českých politických nároků by totiž zabránilo sjednocení Němců ve velkoněmeckém pojetí, naopak

prosazení německých představ by vzbudilo v Čechách oprávněné obavy z germanizace.

Zrození „konfliktního společenství“ Čechů a Němců na území českých zemí je tak spojeno se zrodem a rozmachem „národního hnutí“ obou národů, jehož nedílnou součástí se staly i politické programy. Emancipační hnutí se prezentovalo prostřednictvím kultury, vzdělání a v neposlední řadě hospodářskou emancipací. V průběhu druhé poloviny 19. století se tak v českých zemích postupně formovaly dvě do sebe se uzavírající národní společnosti, jejichž soužití se stávalo stále konfliktnějším. Vrcholem vzájemných konfliktů se stala 90. léta 19. století, která začínala punktačním pokusem z roku 1890. Dle těchto punktací měl být národnostní problém vyřešen správním rozdělením Čech podle etnického principu. Myšlenka vytvoření uzavřených a samosprávných německých krajů v Čechách však nezazněla poprvé v punktacích. Tuto ideu formuloval již v roce 1848 poslanec ústavodárného sněmu Ludwig von Löhrer. O vytvoření samosprávných celků – žup – uvažovali, už za jiných podmínek, po vzniku samostatného československého státu i Tomáš Garrigue Masaryk a Edvard Beneš<sup>33</sup>.

#### 4.2. ČESKONĚMECKÉ VZTAHY ZA PRVNÍ REPUBLIKY

Konec první světové války radikálně změnil podobu politické mapy střední Evropy. Vymizely z ní dvě monarchie a na jejich místě vyrostly mladé nástupnické státy, mezi nimiž byla i Československá republika. Stal se tak naprostý opak toho, oč usilovaly německo-rakouské síly a vládnucí komitety kolem Františka Josefa I. neboť ty si představovaly, že válka svým drsným stylem odstraní nedokonalé prvky rakouské demokracie a umožní Němcům rázně se vypořádat s nepohodlnými, ba zrádnými Čechy. Byly to právě tyto a jim podobné myšlenky, které postupně v Čechách vyvolal odpor, jenž posléze vyústil ve většinovou nenávist k rakousko – uherské monarchii, v přání osvobodit se od ní a zřídit vlastní stát československý.

---

<sup>33</sup> Beneš, Z., Kural, V. a kol.: *Rozumět dějinám - vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848-1948*, 2. vyd. Praha: Gallery, 2002. 304 s

Vytvoření samostatného československého státu znamenalo největší zlom v česko – německých vztazích od roku 1526, kdy země Koruny české vstoupily ve svazek s habsburskou říší. Počátky tohoto zlomu nemají své kořeny někde v hluboké minulosti, nýbrž v první světové válce. Do této doby byla brána habsburská říše za účelnou schránku, v níž se mohl český národ uchovat, s určitými obtížemi rozvíjet a chránit před imperiálními snahami Německa a Ruska. Předpokladem bylo národnostní vyrovnání uvnitř monarchie a též její určitá demokracie. Cílem veškeré české politiky byla určitá forma uplatnění české státnosti či přímo vytvoření českého státu uvnitř říše, ne její destrukce. Teprve když všechny snahy selhaly, nastal v české politice zvrat, který je možno označit za historický.

Nositelem suverenity nově vzniklého státu se stal tzv. národ československý, který de facto neexistoval. Početně největší menšinu v něm pak tvořili Němci. Německé obyvatelstvo však nebylo stejnorodou skupinou, ale jazykově, kulturně i politicky svou identitu spojovalo s německým obyvatelstvem zemí a států, s nimiž sousedilo.

Českoslovenští politici věnovali od počátku vztahu k německé menšině zvláštní pozornost. V prvním poselství Tomáše G. Masaryka k členům Národního shromáždění dne 22. prosince 1918 prezident republiky prohlásil, že území československého státu obývané Němci zůstane vždy tomuto státu. Němcům nabídl, aby opustili svůj agresivní pangermánský a protičeský program a podíleli se na budování společného státu. I představitelé domácího odboje přikládali vztahu k německé menšině velký význam a vyjadřovali přesvědčení o budoucím dobrém soužití na demokratických principech. U některých skupin německého obyvatelstva však převažovala snaha uchovat si předchozí nadřazenost a privilegia.

Postavení Němců v ČSR i postavení ostatních menšin, zejména ve střední Evropě bylo po první světové válce vázáno určitými mezinárodními závazky

k ochraně menšin a bylo pod určitým dohledem Společnosti národů<sup>34</sup>. Přesto nebyla menšinová politika ČSR ideální. Ve srovnání s jinými zeměmi - včetně demokratických států - však vynívala pro český stát příznivě. Jen málokteré státy na světě v meziválečném období dávaly menšinám více práv. Československá republika nabídla během prvních dvou let své existence československým Němcům takové právní postavení, jehož úroveň převyšovala tu, která byla tehdy v poměru k národnostním menšinám v ostatních evropských státech běžně uplatňována. Vzájemná nedůvěra byla v česko-německých vztazích při zrodu a utváření Československa silným pocitem. Postavení Němců v republice však bylo jakýmsi kompromisem mezi autonomií personální a „pozitivní politikou“, jejímž výrazem měla být účast ve vládě. Ukázalo se však, že tato „dobrá vůle“ není dostatečná. Do vztahů československých Němců k republice, do vnímání jednotlivých událostí a činů vstupovalo interpretační prizma nacionálních předsudků a myšlenkových stereotypů, jež byly dědictvím předchozí doby.

Druhá polovina dvacátých let znamenalo pro meziválečné Československo léta největší prosperity. To mělo pozitivní dopad na demografický vývoj německé menšiny v republice. Němečtí obyvatelé Československa neměli příliš ekonomických důvodů k tomu, aby se otevřeně stavěli proti prosperujícímu státu, a tak za celou dobu existence meziválečného státu téměř neexistovalo u německé menšiny vystěhovalectví. V období druhé poloviny dvacátých let se vytvářela situace, která umožňovala palčivý česko(slovensko)-německý vztah řešit jakýmsi národnostním vyrovnáním. Čas k takovému to kroku byl však příliš krátký. Celkové klima se během několika málo let výrazně změnilo. Událostí iniciující změnu se stal černý čtvrtek na newyorské burze v říjnu 1929. Krize způsobená touto událostí probíhala v ČSR pomaleji než v Německu. Ve chvíli, kdy u nás vrcholila, byl v sousedním Německu již patrný ekonomický vzestup. Českoslovenští Němci tak viděli

---

34 Společnost národů (SN) = byla mezinárodní organizace založená po skončení první světové války na základě výsledků pařížské mírové konference. Úkolem organizace byla poválečná demilitarizace, udržení světového míru, prevence před dalšími válečnými konflikty pomocí zásad kolektivní bezpečnosti a diplomatického vyjednávání. Těmito úkoly položila Společnost národů základ široké mezinárodní spolupráci.

v Hitlerově Německu vzor, jak tíživé hospodářské problémy efektivně a rychle překonat. Vysvětlení tíživějšího dopadu krize na německé obyvatelstvo v pohraničí tkví v rozdílné struktuře průmyslu i sociálního rozvrstvení mezi českými a německými oblastmi. V pohraničních oblastech převládal průmysl textilní, keramicko-sklářský či hračkářský, tedy odvětví produkující zboží, jež v době hospodářských otřesů jako první ztrácí zákazníka; odvětví, která navíc byla takřka fatálně závislá na vývozu. Krize vytvářející celní přehradu je proto zasáhla nejdříve a nejsilněji. Jedním důsledkem pak byla velmi vysoká nezaměstnanost v oblastech s převládajícím německým osídlením, což přispělo k radikalizaci politických názorů a postojů, do nichž se promítaly i staré nacionální stereotypy a předsudky.

Ve třicátých letech dvacátého století dochází postupně k výraznému ochlazení česko - německých vztahů a k postupnému přechodu od německého neonegativismu k nacismu. Sílící nespokojenost českých Němců a jejich stále větší přimykání se k hitlerovskému Německu se také projevilo v parlamentních volbách v roce 1935, kdy se nejsilnější německou politickou stranou, ale zároveň nejsilnější stranou v celém státě, stala Sudetendeutsche Partei (SdP). Tato radikální změna měla své příčiny. Bylo jich více, ale tři sehrávaly ve své hluboké propojenosti nepochybně zásadní roli. První příčinou bylo propuknutí světové hospodářské krize a její odlišný časový průběh v ČSR a v Německu, druhou tvořil politický a záhy i vojenský vzestup Hitlerovy Třetí říše, další příčinou pak bylo vytvoření ofenzivní politické strany, tedy SdP, která nakonec získala mezi sudetskými Němci téměř monopolní postavení.

Postoj české politické scény k sudetoněmeckému problému vycházel ze dvou zcela pochopitelných principů: jakékoliv jeho řešení musí akceptovat hlavní zásady československého politického systému a nesmí být porušena státní integrita republiky. Sudetoněmecká otázka však nabývala stále hrozivějších rozměrů a československá politická reprezentace nebyla příliš připravena na její řešení. Mezi jednotlivými proudy politického spektra nepanoval na řešení sudetoněmeckého problému jednotný názor. A konečně negativem byla i pomalost a malá pružnost československého stranického a koaličního systému – příznačná ale pro tehdejší

evropské demokratické systémy vůbec - která zabraňovala účinnému reagování na rychle se vyvíjející situaci.

Dalším faktorem, který ovlivňoval česko-německé vztahy, byl postoj samotného Hitlera k českému národu. Hitler Čechy nenáviděl hned z několika důvodů., mimo jiné také proto, že se ČSR stala útočištěm pro antifašistické Němce. Svou velmi přesvědčivou propagandou proti Československu Hitler docílil toho, že na nás západní mocnosti pohlížely takřkajíc skrz prsty, a to aniž by věděly, zda jsou Češi opravdu takovými utlačovateli menšin, jak je Hitler líčil.

V posledních deseti měsících existence první republiky se čeští politici snažili česko-německý problém vyřešit, ale marně. Vzniklo celkem pět plánů na řešení této krize, ty však byly předem určeny k neúspěchu. Hitler totiž přikázal vedoucímu muži SdP Henleinovi, aby sudetoněmecké požadavky byly stále stupňovány a nebylo tak možné docílit dohody. V srpnu 1938 vznikl 4. plán, v rámci něhož se Beneš rozhodl přijmout většinu karlovarských požadavků<sup>35</sup>. V otázce samosprávy se ale snažil udržet alespoň minimum centrálně správních kompetencí státu tak, aby tento zůstal ještě jakž takž funkční. Beneš si však byl dobře vědom, že neformuluje uplatnitelný návrh. Význam 4. návrhu byl politicko-taktický. Měl ukázat, že Češi jsou ochotni jít ve svých ústupcích až na samou hranici únosného. Beneš doufal, že tato taktika přivede rozhodující demokratické velmoci Evropy k poznání skutečného stavu věcí. Plán skutečně odhaloval Hitlerovy a Henleinovy záměry v plné nahotě a v řadách SdP vyvolal jisté zděšení. V této situaci rozhodl Berlín o nátlakových akcích samotných českých Němců: bitky, demonstrace a nepokoje. Od té chvíle nabraly věci rychlý spád, na jehož konci stálo přijetí Mnichovské dohody<sup>36</sup> a vznik druhé republiky. Ta už životaschopným státem nebyla.

---

<sup>35</sup> Požadavky, které byly vysloveny na sjezdu SdP (Henleinovců) v Karlových Varech 24. 4. 1938. Těchto požadavků bylo celkem osm a obsahovaly například požadavek na autonomii sudetoněmeckých oblastí, možnost volné propagace nacismu atd.

<sup>36</sup> 29. 9. 1938 se konala v Mnichově konference svolaná Mussolinim. Sešli se zde Hitler, Chamberlain (+ min. zahr. Halifax), Mussolini (+ min. zahr. Ciano), Daladier (+ Léger). Skončila podepsáním Mnichovské dohody o odstoupení československého pohraničí Něm.

#### 4.3. ROZBITÍ ČSR, PROTEKTORÁTU A GENEZE ODSUNU

„Mnichovský diktát“ měl kromě zabránění asi 1/3 státního území také za následek nucený útěk nebo přímé vyhnání přibližně 160 – 170 tisíc Čechů (většinou se jednalo o státní zaměstnance). Lidé, kteří toto území obývali před rokem 1919, zde mohli zůstat, ale i mezi nimi se našli tací, kteří volili odchod před „nadvládou“ Němců, Židů a ovšem i sudetoněmeckých demokratů. Takto velký příliv obyvatel do vnitrozemí znamenal nedostatek téměř všeho (ubytování, potravin, pracovních míst .....)

15. 3. 1939 zanikla i druhá republika a byla nahrazena Protektorátem Čechy a Morava<sup>37</sup>. České obyvatelstvo se v této chvíli rozdělilo na dvě části. První skupina se rozhodla přizpůsobit vzniklé situaci a nechat se podmanit německými okupanty. Druhá skupina Němci opovrhovala, a tak z jejího nitra vyšly ideje rozhodného odboje a vysídlení sudetských Němců.

V historické reprodukci se místy objevuje teze, že české vysídlovací plány byly odvozeny z „Mnichova“. Je to pravda ale jen z části. Pravda potud, že z české nenávisti po „Mnichovu“ vyrůstalo podhoubí, z něhož vysídlovací plány startovaly. Tyto plány mají však svou dataci v podstatě 15. března 1939. Reagují tedy na okupaci a zřízení Protektorátu Čechy a Morava. Okupace území Čech a Moravy nezahrnutého do pomnichovské anexe znamenal ve vývoji ideje vysídlení sudetských Němců zásadní mezník. Příčinou toho bylo, že nyní byl zcela jasný viník. Tato idea se pak šířila od prvních dnů po 15. březnu 1939 do širokých vrstev celého národa. Pro ni se vyslovovaly první odbojové organizace i značná část veřejného mínění. Ke vzrůstající nenávisti, ústící do plánu na odvetu a počítající s vysídlením Němců z českých zemí přispěla diskriminace Židů v protektorátu.

Řešení vztahu k československým Němcům se stalo jednou z nejdůležitějších otázek činnosti československého odboje v emigraci. V průběhu války bylo Benešem vytvořeno několik návrhů na poválečné řešení česko-německé otázky. Tyto návrhy vznikaly a zase zanikaly na základě jednání Beneše s představitelem zahraničního

---

<sup>37</sup> 14. 3. 1939 byl již vyhlášen samostatný Slovenský štát

sudetoněmeckého odboje Wenlem Jakschem a domácími odbojovými organizacemi. Beneš v těchto návrzích zamýšlel založit německé župy, tedy zfederizovat Československou republiku. Tento návrh byl však kategoricky odmítán domácími odbojovými organizacemi, neboť v zavedení žup spatřovaly opětovné nebezpečí německého uzavřeného území. Toho se česká politika tradičně obávala, protože by to usnadňovalo potencionální sudetoněmeckou secesi jako v letech 1918 – 1938.

Po nástupu Reinharda Heydricha na post zastupujícího říšského protektora v roce 1941 se vztahy mezi Čechy a Němci začaly ještě více vyostřovat. Vliv na tento vývoj česko-německých vztahů mělo vyhlášení stanného práva nad protektorátem a následné represe vůči českému obyvatelstvu. Na nejnižší bod křivky v celé své historii se česko-německý poměr dostal v červnu 1942. Tehdy po úspěšném atentátu na Heydricha<sup>38</sup> bylo vyhlášeno opětovné stanné právo, v rámci něhož byly vypáleny obce Lidice a Ležáky<sup>39</sup>. Tou poslední kapkou bylo prohlášení Hitlera o „konečném řešení českého národa“.

Po těchto událostech se postoj k poválečnému řešení sudetoněmecké otázky ještě více zradikalizoval. Posun k radikálnějšímu řešení se promítl také v tzv. desetibodovém plánu, se kterým v prosinci 1943 odletěl Beneš do Moskvy k jednání se Stalinem o československo-sovětské smlouvě. Poté co byl princip transferu sudetských Němců z ČSR formulován a Spojenci v principu přijat, šlo už jen o to jej vtělit do oficiálního vládního programu a ovšem také o to, aby s ním Spojenci projevíli souhlas. Bez toho by byl totiž celý projekt jen těžko uskutečnitelný. Bylo proto vypracováno několik formulí na téma vysídlení sudetských Němců. Poslední z doby války byla předložena na jaře 1945 v Moskvě.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Ve středu 27. května 1942 provedli Jan Kubiš a Jozef Gabčík atentát na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha. Čin příslušníků zahraničního odboje měl velký význam pro upevnění role exilové vlády a prezidenta Beneše. Přinesl však popravy tisíců vlastenců a utlumil domácí odboj. O významu atentátu kolují dohady i po více než šedesáti letech.

<sup>39</sup> 10. 6.1942 - vypálena obec Lidice; 24. 6.1942 – vypálena osada Ležáky

<sup>40</sup> Beneš, Z., Kural, V. a kol.: *Rozumět dějinám - vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848-1948*, 2. vyd. Praha: Gallery, 2002. 304 s



#### 4.4. REALIZACE ODSUNU

Samotný jev, který tradiční česká terminologie označuje jako „odsun“ a který historikové diferencují jako „vyhnání“ a „transfer“, nebo „vyhnání“ a „vysídlení“, je složitý a vnitřně diferencovaný. Je možné jej rozlišit na čtyři základní skupiny: 1. Evakuace z území ohrožených válkou (př. evakuace karpatských Němců převážně do protektorátu). 2. Útěk před frontou (z bombardovaných oblastí, útěk z obav před pronásledováním). 3. „Divoký odsun“. České obyvatelstvo reagovalo na změny i jejich náznaky vzedmutou emocionalitou. V rozsáhlé škále forem se projevoval „nacionální radikalismus“, a to od činů symbolické povahy až po akty brachiální nenávisti vůči Němcům a všemu německému. Odtud vycházely první případy vyhánění, týrání i vraždění Němců. Tato třetí etapa odsunu probíhala až do doby konání Postupimské konference, tedy do srpna 1945.

Situace v období, v němž docházelo k „divokému odsunu“, byla velmi nepřehledná. Neexistovala ještě centrální správa, natož pak evidence. Většina prováděných akcí, včetně vysídlování sudetských Němců či jejich zatýkání, byla živelná. Akce byly vyvolávány místními náladami a organizovaly je místní úřady. Od samého začátku hrála důležitou, ne-li přímo klíčovou roli armáda. Od 15. června byla československá armáda vládním usnesením pověřena prováděním opatření k zajištění nacistických zločinců a odsunu německého obyvatelstva. Při soustředování, pracovního nasazení a vyhošťování Němců a při konfiskaci jejich majetku měla spolupracovat s místní správou a služebnou SNB. Vedení armády bylo také hlavním iniciátorem přechodu od dílčích vyhánění a vysídlovacích akcí k systematickému odsunu.

Postavení německé menšiny v Československu upravovalo vládní nařízení z 5. května 1945 a dekret prezidenta republiky č. 5 sb. z 19. května 1945, jimiž byli Němci prohlášeni za státně nespolehlivé obyvatelstvo. Odtud pak vyplývala řada dalších opatření, která výrazně zasahovala do postavení Němců ve společnosti i do jejich každodenního života. Museli nosit viditelné označení, zpravidla to byla bílá páska s písmenem N. Tímto způsobem byli označováni i říšští Němci a zajatci, ti nosili pásku žlutou, antifašisté měli pásy bíločervené nebo rudé. Všichni Němci, kteří byli před válkou československými občany, byli zbaveni volebního práva,

vyloučeni z výkonu veřejných služeb a pochopitelně nesměli sloužit v armádě. Dále byla omezena možnost uzavírání smíšených česko-německých manželství. Z veřejného života byla urychleně vytlačována němčina. Peněžní vklady německého obyvatelstva byly převedeny na vázané účty, s nimiž nebylo možno volně disponovat. V pohraničí byl zakázán volný pohyb osob německé národnosti. Němci měli například určeny hodiny pro nákup v obchodech a jejich všední život omezovala řada dalších restriktivních opatření. V mnoha z nich je zřetelně viditelná inspirace nacistickými nařízeními z doby okupace.

Pro Němce byla vyhlášena všeobecná pracovní povinnost. Kvalifikovaní dělníci a zemědělci zůstávali zpravidla pracovat na svých dosavadních místech, avšak mnozí profesionálně nevyhranění obyvatelé byli posláni na práci do jiných míst včetně českého vnitrozemí. Často tak docházelo k roztržení rodin. K tomu však docházelo i z jiných příčin. Například řada Němců, převážně aktivních nacistů, ale nejen jich byla ihned po osvobození odvedena do intervenčních táborů. Těch vzniklo na území Československa 1215, dále zde bylo 846 pracovních táborů a 215 věznic a kárných zařízení. K internaci docházelo zprvu živelně, často jen na základě udání, bez předešlého vyšetřování.

Poválečný čtvrtrok provázely vedle akcí „divokého odsunu“ také početné násilnosti, vraždy, samosoudy, lynče a několik, možná armádou cíleně zorganizovaných, masových vražd německých obyvatel. V kontextu s „divokým odsunem“ vstoupil do povědomí tzv. „brněnský pochod smrti“, tedy násilné vyhnání Němců z Brna ve dnech 30. – 31. května 1945. V souvislosti s ním zemřelo asi 800 až 1300 lidí, někteří žurnalisté mluví až o 8 000.

Typově svým způsobem vážnější jsou tři vraždy, spáchané nepravidelnými ozbrojenými skupinami nebo vojenskými jednotkami československé armády. Na přelomu května a června bylo v Postoloprtech a nejbližším okolí postříleno celkem 703 osob. Svým způsobem ještě otřesnějším případem bylo v noci z 18. na 19. června 1945 povraždění 265 Němců z karpatské Dobišné. Ti byli vojáci bratislavského 17. pěšího pluku pod vedením poručíka Karola Pazúra transportováni zpět na Slovensko. Na nádraží v Horních Moštěnicích u Přerova bylo postříleno 265 lidí, z toho 120 žen a 74 dětí. Nejznámější masakr se odehrál v Ústí nad Labem 31.

července 1945. Toho dne došlo k nikdy neobjasněné explozi muničního skladu v Krásném Březně, tedy na předměstí Ústí. Důsledkem bylo 27 mrtvých, desítky raněných obyvatel Krásného Března a nedozírné materiální škody. Již na samém počátku 20 minut trvající série výbuchů začal na Mírovém náměstí, před hlavním nádražím na mostě přes Labe masakr německého obyvatelstva. Jeho obětí bylo 80 – 100 lidí (sudetoněmecká publicistika místy hovoří až o 8 000 mrtvých).

Tři uvedené masakry a větší počet menších a méně známých exekucí a vražedných excesů této doby nelze přičíst pouze nacionální zjitřenosti nebo extrémním projevům snah o „spravedlivou odplatu“. Možná šlo i o akce připravené armádním obranným zpravodajstvím ve snaze vyvolat dojem, že rychlý a masový transfer německého obyvatelstva z republiky je jedinou reálnou možností stabilizace národnostní a bezpečnostní situace. Spojenci tak měli být v předvečer Postupimské konference postaveni před hotovou věc: předmětem jednání neměl být transfer jako takový a jeho rozsah, ale jeho rychlost, formy a modalita.

V období tzv. „divokého odsunu“ (od skončení 2. světové války do srpna 1945) bylo z českých zemí vyhnáno či vysídleno nebo dobrovolně z území republiky odešlo asi 560 000 zdejších Němců. Vlastní organizovaný odsun německé menšiny z ČSR spadá do období od podzimu 1945 do jarních měsíců roku 1947. Dovětkem tohoto odsunu byly ještě další transfery už menšího rozsahu, které probíhaly do padesátých let. Ty měly za cíl scelování rodin a také umožňovaly vystěhování lidem některých speciálních profesních skupin, kteří dosud museli zůstat v naší zemi.

Po rozhodnutí Postupimské konference o odsunu Němců z Polska, Maďarska a ČSR byla spojencům předána nota československé vlády, ve které bylo uvedeno, že vláda počítá s odsunem přibližně 2 500 000 osob v horizontu jednoho roku. Organizační přípravy na odsun probíhaly až od prosince 1945, kdy byla vydána Ústřední směrnice k provádění odsunu. Byl zřízen zvláštní Úřad pro odsun Němců při ministerstvu vnitra, na ministerstvu národní obrany se ustavil speciální štáb, zajišťující jeho technické provádění. Na organizaci odsunu se mimo jiné podílely Sbory národní bezpečnosti, národní výbory či správní komise a úřady na ochranu práce. Směrnice výslovně uváděla, že *„všechny orgány při provádění odsunu zúčastněné jsou povinny dbát toho, aby transfer byl prováděn způsobem spořádaným*

*a lidským*“. V táborech i během transferů byla zajištěna zdravotnická služba. Během organizovaného odsunu už také nedocházelo k tak výrazným excesům jako v jarních měsících.

I tato část transferu má svoji dynamiku, své etapy, které se od sebe odlišují. První ještě přechodnou etapou je období od srpna do konce roku 1945. V tomto období byly pozastaveny všechny transporty a byly odstraněny nejkřiklavější nedostatky v internačních táborech. Například byly zlepšeny vyživovací podmínky. Na druhé straně už v této době transfery způsobovaly nemalé problémy v Německu, kde před nastávající zimou začaly být podmínky pro vysídlence velmi těžké. Druhá etapa transferů probíhala od ledna do května roku 1946. Vlaky s vysídlení směřovaly v tomto období do amerického okupačního pásma. Velký a rychlý přírůstek obyvatel do této části Německa však začal vyvolávat značné potíže. Nově příchozí měli nejen obrovské problémy s prozatímním ubytováním, ale především s celkovým začleňováním do bavorské nebo hesenské venkovské společnosti, v níž nebyli kvalifikovaní, ale takovému prostředí cizí sudetští Němci příliš vítáni. Okupační úřady na ně navíc nepohlížely jako na uprchlíky či zavlčené osoby, kterým by jinak náležela mezinárodní pomoc a ochrana. Ekonomické problémy související s transferem se neprojevovaly pouze na německé straně. Transfer způsoboval velké ztráty i československému hospodářství. Nikoli náhodou byli kvalifikovaní dělníci zařazováni do transportů až na posledním místě a některé vysoce kvalifikované profese byly z transportů vyňaty zcela. Náhlým úbytkem kvalifikovaných pracovních sil bylo postiženo zejména hornictví, severočeský a severomoravský hutnický a chemický průmysl, textilní výroba, sklářství a dřevozpracující průmysl. Nahradit ztráty způsobené transferovou akcí se ukázalo být mimořádně náročným a dlouhodobým úkolem. Třetí etapa transferu trvala od června do října 1946, kdy byl „odsun“ oficiálně ukončen. Poslední vlak s vysídlení odjel z Dvorů u Karlových Varů 29. října. V průběhu této etapy se stále více odhalovaly ekonomické a posléze i mezinárodněpolitické souvislosti odsunu. Zatímco Sovětský svaz odsun Němců z Československa podporoval, v západní Evropě a USA jeho podpora již tak jednoznačná nebyla a stále slábla. Transfery však pokračovaly ještě

v následujících třech letech. V těchto případech opouštěli republiku většinou rodinní příslušníci již dříve odsunutých osob.<sup>41</sup>

#### 4.5. MEZINÁRODNÍ RÁMEC ODSUNU SUDETSKÝCH NĚMCŮ

##### 4.5.1. První polovina 20. století – doba nucených migrací, vyhnání a transferů

Velkým problémem první poloviny 20. století v Evropě byla existence národnostních menšin a nacionálně smíšených území, která se stávala ohnisky a záminkami mezinárodních vojenských konfliktů. Tento problém se zdaleka netýkal pouze slovansko – německých vztahů. Dalším národnostně smíšeným územím bylo například Alsasko – Lotrinsko, které patřilo do svazku Francouzské republiky.

V první čtvrtině 20. století připoutala pozornost politiků, žurnalistů, populačních geografů, ale i široké evropské veřejnosti oblast na hranici Evropy a Asie – Turecko. Zde v tomto období probíhaly masakry mužů a pochody smrti žen a dětí křesťanské arménské menšiny v takové míře, že zhruba ze dvou milionů obyvatel se rozpadu osmanské říše dožila necelá polovina. Tyto excesy byly podněcovány istanbulskou vládou, která si od redukce křesťanského obyvatelstva slibovala omezení ruského vlivu na severu říše.

Zdaleka ne tak velký rozruch vzbudil osud muslimských obyvatel na Balkáně v době tzv. balkánských válek nově se ustanovujících států, které bojovaly s tureckou říší o svou nezávislost. Záminku dalších bojů na Balkáně měla odstranit smlouva, která na jasně vymezeném území upravovala výměnu zbývajících Bulharů a Turků. Tato smlouva již nedošla v důsledku vypuknutí světové války v létě 1914 svého naplnění. Stala se však do velké míry věčným modelem i formálním příkladem pro podobné situace a smlouvy příštích období.

1. světová válka přinesla na západě a především na východních bojištích velké migrace obyvatelstva, prchajícího z boji zasaženého území. Přinesla také první vysídlovací akce, uskutečněné jako kolektivní trest některých národnostních skupin

---

<sup>41</sup> Beneš, Z., Kural, V. a kol.: *Rozumět dějinám - vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848-1948*, 2. vyd. Praha: Gallery, 2002. s.198 - 219.

za údajnou velezradu válčícího mateřského státu. To byl příklad židovských komunit vysídlovaných ze zámezí ruské fronty nebo sremských Srbů v Rakousku – Uhersku. Mnohem krutěji se zachovala Vídeňská vláda k trentinským Italům, kteří byli posláni do koncentračních táborů v uherské pustě, kde jich v úděsných podmínkách zahynulo na 40 000.

V prvních letech války se v Německu zrodila koncepce anektování rozsáhlých území přilehlých k Německu (např. Belgie, severovýchodní Francie, část Polska) a vysídlení některých skupin zdejšího obyvatelstva. Tyto německé plány nebyly nikdy uskutečněny. Vlastní koncept však přežíval i v době meziválečné.

Po skončení 1. světové války vyvstal problém definice „národních států“ především v souvislosti s nově se utvářející střední a východní Evropou. Najít řešení tohoto problému nebylo snadné, a více než cokoli jiného v tomto okamžiku rozhodla prakticky mocenská hlediska. Zatímco otázka postavení menšin a definování jejich práv byla posunuta nově založené Společnosti národů. První konflikt týkající se národnostních menšin na sebe dlouho nenechal čekat. Již na přelomu let 1922 – 1923 mezinárodní konference ve švýcarském Lausanne hledala způsob, jak ukončit krvavý řecko – turecký konflikt a jak trvale eliminovat jeho záminku: existenci turecký a řeckých menšin na území druhého, znepráteleného, státu. Jediné možné řešení tehdy komise viděla ve výměně obyvatel mezi oběma státy. Jelikož se jednalo převážně o rolníky, kteří byli citově vázaní k zemědělské půdě, kterou obývali jejich předkové, museli být k přestěhování donuceni. Špatně zorganizovaná výměna však způsobila lidem, jichž se to týkalo, obrovské utrpení, neboť v průběhu cesty umírali žízni a vedrem. Ztráty na životech tak byly obrovské. A na místo usmíření mezi Řeckem a Tureckem došlo k ještě většímu vyostření vzájemných vztahů.

Situace menšin v nově rozdělené střední a východní Evropě nebyla jednoduchá mj. také proto, že se do menšinového postavení dostali především příslušníci doposud vládnoucích národů: Němci a Maďaři. Již na samotný fakt ustanovení nových států zareagovala nikoli nepodstatná část německého a maďarského etnika odchodem. Tyto migrace nebyly nucené ve smyslu nějaké vyšší intence, naopak nové státy spíše destabilizovaly. Lze je chápat jako jakousi dohru 1. světové války.

Dvacátá léta 20. století znala také pokusy o nacionální homogenizaci některých států. Možná není nijak zvlášť překvapivé, že první, kdo vyvíjel v tomto směru, byla německá

Výmarská republika<sup>42</sup>. Roku 1923 ministerstvo zahraničí okouzlené čerstvými výsledky lausannské konference, rozpracovalo koncept postupného stažení německých menšin z východní a jižní Evropy na říšské území. Tuto teorii převedl do praktické podoby až Hitlerův režim.

S plánem nucených migrací přišla v meziválečném období také sovětská vláda, která tak navázala na carské resp. obecně rusko – nacionální úsilí z doby před vypuknutí i během 1. světové války o přesídlení zejména německých, ale např. i slovanských a jiných, kolonistů z pohraničního pásu (především z oblasti Černomoří, Bukoviny a dalších) do hloubi říše, především do střední Asie a na Sibiř. Výsledkem represí ve třicátých letech proti německým menšinám v evropském Rusku, ve střední Asii i na Sibiři, se stala takřka úplná likvidace mužské populace v některých regionech. Velké politicko - etnické čistky druhé poloviny třicátých a počátku čtyřicátých let přinesly pak do velké míry decimační – nucené přesídlování východoevropských Židů, Poláků i velkých skupin pobaltských a kavkazských národů do střední Asie a na Dálný východ. Zároveň byly v tomto období některé přesídlované národy nebo národnostní skupiny Sovětského svazu do velké míry likvidovány v rámci předem kvótami definovanými vln masových poprav mužské části populace nebo poslání na nucené práce do sibiřských oblastí, odkud nebylo návratu.

Když se počátkem roku 1933 Adolf Hitler ujal moci v Německu, zařadil problematiku spojení všech Němců v jednotném nacionálním státě na jedno z čelních

---

<sup>42</sup> Výmarská republika je označení pro historické stádium Německa po pádu monarchií v Německu v roce 1918 až do nástupu nacistů k moci v roce 1933. Přestože oficiální název Německa i nadále zněl Německá říše (*Deutsches Reich*), jednalo se o čistě republikánský spolkový státní útvar, s demokratickou spolkovou ústavou, přijatou v roce 1919 ve Výmaru, kde se po lednových volbách roku 1919, sešel 6. února 1919 první skutečně demokraticky zvolený parlament v německé historii. Od tohoto města je také odvozeno označení pro toto období.

míst ve svém programu pod heslem: „*Jeden národ, jedna říše, jeden vůdce.*“ Před přesídlení menšin dával Hitler přednost „převzetí“ Němci obydlených území do Říše. Tak tomu bylo v případě Sárska, tak lze charakterizovat anšlus Rakouska a stejně Hitler prezentoval i otázku „Sudet“. A mezinárodní veřejnost byla ochotna vnímat mnichovský diktát nejen jako záchranu evropského míru na cizí účet, ale jako „osvědčené řešení“ menšinové otázky.

Ve třicátých letech v meziválečných diktaturách (zejména v Německu a Itálii) zdomácněla metoda zbavit se nepohodlných skupin obyvatelstva „donucením k emigraci“ nebo k útěku do zahraničí, a obohatit se v tomto kontextu o jejich zabavený majetek. Pro tyto obyvatele, kteří povětšinou směřovali do Francie, Anglie či USA, se stávalo Československo často „přestupnou stanicí“ pro jejich další cestu.

#### **4.5.2. Transfery v éře 2. světové války – součást poválečné koncepce Evropy**

Myšlenka na perspektivní možnost řešení konfliktních mezinárodních situací cestou nucené separace nebyla v době před 2. světovou válkou cizí ani politikům demokratické části evropského politického spektra. Není proto divu, že v době nejhlubší mnichovské krize, předložil Edvard Beneš prostřednictvím ministra Jaromíra Nečase francouzskému premiérovi Leonu Blumovi přísně tajný plán na řešení krize v Československu. Ten spočíval v podstoupení Německu pohraničí, Němci obydlené oblasti, ležící před linií opevnění. Dále se mělo Německo zavázat přijetím 1 000 000 vysídlenců z československého vnitrozemí. Zbývajících 1 000 000 – 1 200 000 Němců, převážně demokratů, socialistů a Židů, již měla republika dokázat zvládnout. Nucený transfer byl předkládán jako dobově akceptovatelné, relativní řešení.

Zklamání z krachu meziválečné menšinové politiky Společnosti národů, znechucení z německého zneužití zdánlivě skvělého mnichovského řešení problémů německé menšiny v Československu a samozřejmě šok z porušení mnichovských dohod již necelého půl roku po jejich podepsání a zejména rozpoutání 2. světové války přivedl pak spojenecké plánovače k přesvědčení, že stabilitu poválečné Evropy může zaručit jen generální eliminace menšin jako mezinárodně politického fenoménu. Není proto divu, že již roku 1942 bylo jednoznačně rozhodnuto o



koncepti poválečného transferu německých menšin z východní části a střední Evropy na západ Německa.

První nucené pováleční evakuace německého obyvatelstva z východní Evropy začaly již v nacistické režii. Podle Hitlerova rozkazu o vyklizení a zničení nepříteli podstupovaných oblastí neměl na území, kam postupovala Rudá armáda, zbýt ani jeden občan Velkoněmecké říše. Plán „spálené země“ našel vyvrcholení v samotném závěru „totální války“ v Hitlerově rozkazu z března 1945, že pod sankcí okamžitého zastřelení nikdo nesmí zůstat na kterémkoli území, vydaném spojenecké armádě, a že veškeré stavby i zařízení musí být před evakuací do základů zničeny. Tento rozkaz byl také na většině území, které Třetí říši ještě zbývalo, opravdu a s brutalitou dodržován. Ztráty na životech, jež si vyžádala v rámci této nucené i spontánní, úředně jen z části podchycené evakuace, nebyly dodnes přesně vyčísleny, ale evidentně jsou do statisíců.

Problém válečného „odstranění“ menšin ovšem nelze redukovat na odsun německých menšin, resp. na nacistické vysídlovací a vyvražďovací plány a akce vůči židovskému, romskému a slovanskému etniku, jak západní a jižní, tak především střední a východní Evropy. Výše zmíněné radikální snížení úrovně zábran vůči manipulaci, vyhánění a vraždění židovských i dalších národních menšin v jednotlivých regionech dostalo drastické kontury zejména ve východní Evropě a na Balkáně. V řadě konfliktů mezi středoevropskými národy čtyřicátých let působily vojenské akce, vyhlazovací a vyvražďovací politika nacistů jako roznětka, katalyzátor nebo při nejmenším prostředek ke snížení prahu zábran vůči agresivitě proti jiným národům a národnostem, náboženským nebo kulturním společenstvím. Ze sekundární linie rasově motivovaných masakrů bych připomněla velké litevské a především lotyšské, ale také ukrajinské a polské, nacisty iniciované, s krajní brutalitou prováděné masové vraždy židovských obyvatel východní Evropy v létě a na podzim roku 1941.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Beneš, Z., Kural, V. a kol.: *Rozumět dějinám - vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848-1948*, 2. vyd. Praha: Gallery, 2002. s. 182 – 195.

## 5. NÁVRHY SOUBORŮ VYUČOVACÍCH HODIN

Vyučovací hodina je základní organizační formou výuky<sup>44</sup>. Jedná se o časový úsek, jednotku školního rozvrhu hodin, jednotku plánování výuky, který v je v českém školství zpravidla 45 minut<sup>45</sup>. Vytvořit opravdu dobrou a efektivní vyučovací hodinu je jednak umění a pak také nesmírná dřina, zvláště pak jedná-li se o tak náročná téma jako jsou právě migrace obyvatel nebo odsun sudetských Němců. Tyto témata jsou natolik obsáhlá a složitá, že jim nestačí věnovat pouze jednu hodinu. Migrace je v současnosti velmi aktuálním problémem, neboť dochází k projevům dopadů migrací probíhajících v průběhu 20. století (např. ve Francii či Německu) a pak se také dnes a denně setkáváme se zprávami, které informují o přesunu větší či menší slupiny obyvatel za hranice své rodné země (např. Kubánci, Mexičané, Súdánci). Z tohoto důvodu by téma migrace obyvatelstva nemělo být ve výuce opomenuto. Na druhé straně problematika odsunu sudetských Němců z našeho území je téma velmi choulostivé, kterému se spousta vyučujících dějepisu raději vyhne, než aby se snažili žákům předložit postoje obou stran a tím se zároveň pokusili dát žákům prostor pro vytvoření svého subjektivního pohledu na tuto problematiku. Důvodů proč tomu tak je, může být několik. V první řadě se jedná o jednu ze stinných stránek naší historie, která je navíc stále velmi živá a to především díky stále probíhajícím diskuzemi nad Benešovými dekrety<sup>46</sup>. Dalším důvodem je, že existují dva pohledy na tuto problematiku – český a německý – a oba tyto pohledy se velmi liší, ať už je to v počtech odsunutých obyvatel, obětí násilností nebo v oprávněnosti samotného odsunu, a není snadné si vytvořit nezaujatý pohled na celou problematiku.

---

<sup>44</sup> Formou výuky rozumíme prostředky, způsob organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobu organizace činností učitele a žáků. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 66)

<sup>45</sup> Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 286.

<sup>46</sup> Správný název je: *Dekrety prezidenta republiky*. Jistým paradoxem je, že dle obecného mínění to byly právě tyto dekrety, které nařizovaly vysídlení německého obyvatelstva z území poválečného Československa. Ve skutečnosti pouze některé dekrety odsun umožňovaly (např. Dekret o státním občanství nebo dekret o pracovní povinnosti apod.)

## 5.1. SYSTÉM VÝUKY

Při sestavování vyučovací hodiny by měl vyučující vycházet ze tří faktorů. V prvé řadě musí brát zřetel na předpokládané podmínky, za kterých se bude výuka odehrávat. Dále by se do sestavování hodiny mělo promítnout to, jaké jsou stanoveny cíle hodiny. Důležitou roli také hrají technické a materiální prostředky, které máte k dispozici. Zcela jinak vypadá práce s žáky s využitím informačních technologií a práce se stejnými dětmi, jsou-li všemi pomůckami mapa, tabule, křída, papír a tužka.

*Cíle výuky* – jsou odvozeny z naší demokratické společnosti, z cílů, které jsou v dané etapě její výstavby závazná pro všechny oblasti společenského života. Jsou zakotveny v základních školských dokumentech a jejich prostřednictvím se usměrňuje výchovně vzdělávací činnost každého pedagoga. Odpovědností každého pedagoga je pak sledovat vývoj společenských potřeb a průběžně je aktualizovat. Cíle jsou zprostředkovány subjektem výchovy, a to prostřednictvím didaktických vazeb mezi cíly, podmínkami a prostředky.<sup>47</sup>

Migrace obyvatel je v tematickém celku zeměpis součástí učiva o společenském a hospodářském prostředí. Cílem je naučit žáky posoudit prostorovou organizaci světové populace, její rozložení, strukturu, růst, pohyby a dynamiku růstu a pohybů. Dále by se žáci měli naučit hodnotit příčiny a důsledky prostorové mobility obyvatelstva. Z hlediska výchovy by měla tato výuka vést k přijímání a respektování migrantů v naší společnosti.

Odsun sudetských Němců řadíme v tematickém celku dějepis do oblasti důsledků 2. světové války, což je do jisté míry mylné, vezmeme-li v úvahu, že se jedná o výsledek dlouhodobého vývoje česko – německých vztahů na našem území. Proto jsem zvolila za cíl výuky v tomto tématu ukázat žákům, jak některá rozhodnutí mohou výrazně ovlivnit tok dějin. Dále by si žáci měli uvědomit, že v případě nesnadných rozhodnutí, by měly zvážit co největší množství aspektů a všechny možné následky.

---

<sup>47</sup>Maňák, J.: *Nárys pedagogiky*, 3. vyd. Brno: PF MU, 1995. s. 13.

*Obsah výuky* – je základní činitelem efektivního řízení výuky. Určuje nejen konkrétní vzdělávací cíle, ale také použité výukové metody, prostředky a organizační formy<sup>48</sup>. Dříve byl zakotven v učebních plánech a osnovách dnes v ŠVP. ŠVP si vytváří každá škola se základním vzděláváním samostatně. Jedná o otevřený dokument, v němž je možno dělat změny dle měnících se potřeb společnosti i žáků a zkušeností učitelů.

Neustálý nárůst nových poznatků vytváří problém výběru učiva. Tento problém se objevuje od 19. století v důsledku rozmachu přírodních věd. Od té doby vznikají nové přístupy k problematice výběru učiva. V současné době se uplatňuje zřetel k žákovi, kvalitativní stránka učiva je spíše nahrazována orientací na podstatné jevy a na schopnost žáka dohledat si potřebné informace. Důležitá je také aktualizace učiva, zvláště pak v zeměpisu (geografii), neboť geografická situace ve světě se mění v poměrně krátkých časových úsecích.

Téma migrace obyvatel je nesmírně široké a zabíhat při výuce do větších podrobností je nemožné. Jednak bychom žáka takovým množstvím informací zbytečně přetěžovali a pak by mu dělalo obtíže pochopit všechny jevy, neboť mu chybí znalosti z oborů jako je např. ekonomie či politologie, což jsou vědy, které nejsou součástí učiva základního školství. Podobně tomu je i u tématu vysídlení německého obyvatelstva. Jen těžko budeme vysvětlovat všechny právní aspekty vysídlení, ekonomické, politické a sociální problémy a důsledky, jenž s tím souvisí, i přesto, že se často jedná o velmi zajímavá témata. Je však dobré zvolit alespoň dva pohledy na odsun Sudetských Němců. Na základní škole bych spíše upřednostňovala pohled sociální a politický.

Dalšími prvky výuky, které postihují její procesuální stránku, jsou fáze výuky, členění proces výuky na určité sekvence, které však nelze chápat jako izolované a uzavřené časové úseky, nýbrž jako variabilní momenty výuky, které nutně každá výuka v sobě obsahuje. I když fáze výuky mohou vystupovat jako relativně samostatné časové jednotky, většinou se navzájem prolínají nebo prostupují celým průběhem vyučovacího procesu. Jejich optimální sled (motivace, expozice, fixace,

---

<sup>48</sup>Maňák, J.: *Nárys pedagogiky*, 3. vyd. Brno: PF MU, 1995: s. 18.

diagnóza a aplikace) je pouze modelovým obrazem složitých pedagogických a psychologických zákonitostí vyučovacího procesu. V reálné výuce se jejich pořadí může měnit podle cílů a podmínek výuky. Všechny fáze tedy není nutné vždy realizovat v jedné vyučovací hodině<sup>49</sup>.

*Motivace* je definována jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; zaměřují toto prožívání a jednání určitým směrem; řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.<sup>50</sup>

*Expoziční fáze* vyučovacího procesu zprostředkovává žákům nové poznatky. Děje se tak na základě předávání informací učitelem žákům, ale také prostřednictvím aktivního přístupu žáků, jejich samostatné práce, experimentování, objevování apod. Ústředním problémem v expoziční fázi je vytváření pojmů, prostřednictvím nichž žák odráží to, co je ve věcech a jevech reálného světa, s nimiž se seznamuje, obecně. Je to postup postupný, stále se prohlubující a zahrnující stále širší rozsah jevové skutečnosti.

*Fáze fixace* sleduje upevňování osvojených vědomostí a dovedností, což je ve výuce na rozdíl od živelného poznání naprosto nezbytné. Zvláštní pozornost je třeba věnovat dovednostem, protože dovednosti vznikají i procesem opakování. Fixační fáze zahrnuje i návraty k prvotně osvojenému učivu, to se však nemůže dít mechanicky, nýbrž v promyšlené soustavě jednotlivých úkonů, řešení úloh, zobecňujících momentů apod. Fixační fáze se nejčastěji realizuje formou opakování a cvičení.

Do *diagnostické fáze* můžeme zařadit všechny druhy diagnostikování, jako je zkoušení, prověřování, ale také hodnocení, známkování apod. Tato fáze je významná pro průběžné zajišťování zpětné vazby o žakově práci, aby bylo možné včas zjednat nápravu v případě nedostatků či neúspěchu. Existují různé druhy a formy prověřování, které lze úspěšně aplikovat. K druhům diagnostikování patří: průběžné,

---

<sup>49</sup>Maňák, J.: *Nárys pedagogiky*, 3. vyd. Brno: PF MU, 1995. s. 26 – 27.

<sup>50</sup> Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 127.

frontální, individuální, skupinové, kolokvijní, testování strojové. Formy diagnostikování jsou: ústní, písemné, grafické pohybové, kombinované.

Poslední fází výuky je *aplikace*, v níž dochází k používání získaných vědomostí a dovedností v praktické činnosti. Žák by měl být schopen nově nabyté vědomosti využít při řešení nových praktických úloh ve výuce nebo problémových situacích ve společenském životě.<sup>51</sup>

Při sestavování modelových vyučovacích hodin na téma migrace obyvatel a odsun sudetský Němců, jsem se spíše snažila zařadit všechny fáze výuky do každé vyučovací jednotky a samotný obsah učiva rozdělit po menších celcích do jednotlivých hodin. Výjimku tvoří pouze diagnostická fáze, kterou jsem příliš nerozváděla, protože zastávám hodnocení žáků za aktivitu ve výuce, popřípadě jsem ji zařadila do domácího opakování prostřednictvím webových stránek a programu Hot Potatoes.

## 5.2. TECHNOLOGIE VÝUKY

Technologie výuky chápeme jako vědecký pedagogický obor, který určuje racionální zásady didaktické práce, optimální podmínky v průběhu výuky, nejúčinnější metody a prostředky na dosažení cílů vzdělávání při zachování ekonomických i ergonomických determinant tvořivého úsilí učitele a žáka<sup>52</sup>.

Podle míry spolupráce mezi žáky lze rozlišit několik základních forem výuky – od činností s celou třídou bez jakékoliv spolupráce až po individuální činnosti. Každá z forem má určité přednosti, úskalí a nevýhody. Střídáním kooperačních metod a forem lze přirozeně dosahovat náročných požadavků na úroveň a kvalitu výuky, jimiž jsou především:

- Diferenciace výuky podle schopností žáků a podle jejich zájmů
- Rozvoj samostatnosti a tvůrčích schopností žáků
- Celkový rozvoj osobnosti žáků

---

<sup>51</sup> Maňák, J.: *Nárys pedagogiky*, 3. vyd. Brno: PF MU, 1995. s. 28 – 32.

<sup>52</sup> Maňák, J.: *Nárys pedagogiky*, 3. vyd. Brno: PF MU, 1995. s. 32.

- Prohloubení vztahů mezi žáky navzájem
- Prohloubení vztahů mezi učitelem a žáky

Nejužívanější formou výuky na obou stupních základní školy je *frontální výuka*, při níž učitel pracuje s celou třídou najednou. Žáci nespolupracují. Učitel používá nejčastěji metodu přednášky, výkladu či rozhovoru. Frontální výuka umožňuje systematickou činnost bez větších časových ztrát, učí žáka soustředění a vnímání mluveného projevu, na druhou stranu je prvotní příčinou neprospěchu a nezájmu žáků o učení. Na víc frontální výuka neumožňuje dostatečnou zpětnou vazbu a vede svou podstatou k pasivitě žáků. Z hlediska činnosti učitele představuje frontální výuka spíše méně náročnou výuku, vede ke stereotypním postupům, které jsou často zdrojem nezájmu a pasivity žáků. Proto je zapotřebí, ji co nejčastěji kombinovat s ostatními formami, které vyváží její nedostatky svými přednostmi<sup>53</sup>.

Do svého návrhu vyučovací hodiny jsem frontální výuku také zařadila, ale snažila jsem se, aby netvořila víc jak polovinu z celkového času vyučovací hodiny a byla dostatečně doplněna metodami jinými, jako je např. diskuze, skupinová či samostatná práce. Frontální výuku bych vedla spíše formou dialogu a to takovým způsobem, abych přiměla žáky uvažovat nad problematikou migrace v rámci svých znalostí a zkušeností. Což by mělo vést k propojení jejich dosavadních vědomostí a znalostí s nově probíranou látkou. Navíc mi forma rozhovoru připadá mnohem efektivnější než výklad nebo přednáška.

*Výuka v odděleních* je jednoduchým organizačním uskupením žáků nejčastěji dle jejich schopností či dle jejich zájmů. Každé oddělení zpracovává jiný úkol, žáci mezi sebou většinou spolupracují málo. Učitel se věnuje vždy jednomu oddělení, zbytek pracují samostatně. Nevýhodou této výuky je složitější organizace výuky a potřeba provést kontrolu prací. Značným přínosem je výuka v oddělení v rámci péče o méně nadané a jinak problémové děti.

---

<sup>53</sup> Kühnlová, H.: *Kapitoly z didaktiky geografie*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. s. 64.

Možnost širšího využití nám poskytuje *výuka ve dvojicích*. Dvojice se zbývá společně jedním úkolem. Může tak řešit jednoduchou problémovou úlohu, diskutovat zadané téma nebo zpracovávat písemné úkoly nejrůznějšího charakteru. Dvojice je hodnocena známkou nebo slovně vždy jako celek.

Na intenzivnější rozvoj osobnosti žáka jsou zaměřeny *individuální formy* výuky. Jsou orientovány na pomoc méně nadaným a hendikepovaným dětem, na péči o nadané žáky a na rozvoj speciálních žákovských zájmů.

Z výše uvedených vyučovacích forem jsem ve svém návrhu vyučovacích hodin na téma migrace využila především práci ve dvojicích či menších skupinkách (4 – 6 žáků). Jejich výhodou, kromě již uvedených, je možnost snadného a rychlého uspořádání třídy, např. čtveřice vytvoříte tak, že dvě za sebou jdoucí lavice přisuneme k sobě nebo jednoduše necháme žáky, aby se otočili dozadu.

Pro moderní vyučování je třeba, aby učitelé inovovali své přístupy k žákům. Prvním pokusem o změnu může být netradiční uspořádání třídy. Stačí dle povahy plánované činnosti vymýšlet různé uskupení stolků a židlí. Vzniká tak významný předpoklad k vytvoření úplně nové, zajímavější a příjemnější atmosféry ve třídě. Netradiční uspořádání nelze jistě používat každou hodinu. Bude-li tuto formu užívat učitel například jednou za čtrnáct dní, žáci jí brzy přivyknou a také se stane jedním z aktivačních momentů ve výuce.

Techniku výuky, kterou lze označit za velmi účinnou, je *kladení otázek*. Diskusi pak za moderní vzdělávací metodu významně prospívající k rozvoji osobnosti žáka. Základem této vzdělávací metody, stejně tak jako mnoho dalších, jsou dobře položené otázky. Právě diskuse je metoda, která se v posledních letech i na českých školách stále častěji používá. Myslím si, že vzdělávací obor zeměpis poskytuje mnoho témat a zároveň příležitostí k diskusi. Jedním takovým tématem je jistě i migrace obyvatel.

Další vzdělávací metodou, kterou lze uplatnit i v tradičně uspořádané třídě, je *studio* (dílna). Smyslem této metody je dát žákům možnost vybrat si dle zájmu z nabídnutých témat, rozhodnout se pro náročnost i postup zpracování úkolu podle svých schopností, zvolit vlastní pořadí činností, mít klid na práci a vlastní tempo,



část úkolu eventuálně splnit doma nebo odpoledne ve škole (dle podmínek), pracovat samostatně či ve dvojici atd.

Mohla bych zde jmenovat ještě několik dalších moderních forem a metod, které lze ve výuce uplatnit, a které nejsou o nic horší nežli výše uvedené. Jelikož jsem je ve svých modelových hodinách nepoužila, nebudu se jimi zde nijak zabírat

### 5.3. NÁVRH SOUBORU VYUČOVACÍCH HODIN NA TÉMA MIGRACE OBYVATEL V ZEMĚPISU (GEOGRAFII)

Předpokladem pro využití uvedeného návrhu souboru vyučovacích hodin je dostupnost potřebného vybavení (PC, dataprojektor, programy: Photo Story, Hot Potatoes, Power Point, možnost výuky v učebně informatiky) a potřebné znalosti vyučujícího pro práci s těmito prostředky. V některých případech lze PC zaměnit za zpětný projektor či za jednoduché nákresy na tabuli. V jiných případech by se musela daná část hodiny vynechat a nahradit činností jinou.

Máme-li migraci obyvatel, v rámci mezioborových vazeb, předvést na odsunu Sudetských Němců, měli bychom uvádět konkrétní příklady právě z této problematiky. Ne vždy je to však možné (např. každodenní migrace). V takovém případě považuji za vhodné použít příklad ze současnosti či každodenního života. Za žádoucí považuji prodiskutovat problematiku odsunu Sudetských Němců s kolegou vyučující dějepisu, není-li jím daný učitel zeměpisu sám, a dohodnout se na souběžném probírání dané problematiky.

#### **Cíle souboru vyučovacích hodin**

Cílem uvedeného souboru hodin je v první řadě seznámit žáky s problematikou migrace a vést je k vytvoření vlastního postoje a názoru na tuto problematiku. Po ukončení výuky by žák měl umět vlastní slovy vysvětlit pojem *migrace obyvatel* a pojmy s ní související (uprchlík, imigrant, Ženevská úmluva ...), orientovat se v základních druzích migrace, rozlišovat faktory vedoucí k migraci a hodnotit dopad migrace na zemi původu i zemi cílovou. Nadanější žáci se pak také dokáží částečně orientovat v současné mezinárodní situaci související s migrací obyvatel.

## **Naplnění kompetencí**

*Kompetence k učení:* žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě, operuje s obecně užívanými termíny, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí.

*Kompetence k řešení problémů:* uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí.

*Kompetence komunikativní:* využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem

*Kompetence sociální a personální:* účinně spolupracuje ve skupině, přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu.

## **Průřezová témata**

Osobní a sociální výchova (OSV), Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (MEG), Mediální výchova (MV),

### **5.3.1. První vyučovací hodina**

#### **Úvod do tématu (10 min.)**

Je mnoho způsobů, jak uvést žáky do nového učiva, a záleží na každém učiteli, jak to pojme. Osobně jsem se setkala nebo jsem sama při výuce použila např. didaktickou hru, křížovku či vhodný úryvek z knihy.

V tomto případě navrhuji metodu tzv. brainstormingu (volné asociace). Tato metoda, tak oblíbená ve vyspělých evropských zemích, Kanadě či USA, je založena na volném asociování, při němž se hledá řešení určitého problému. V případě naší vyučovací hodiny nechá vyučující žáky, aby po dobu přibližně pěti minut psali na tabuli vše, co je napadne, když se řekne: „*Migrace obyvatel*“. Společně potom projdou vše, co je napsáno na tabuli, zhodnotí a pokusí se sestavit definici migrace obyvatel. Tuto definici posléze učitel napíše na tabuli, aby ji měli žáci po zbytek hodiny na očích.

## Typy migrací (10 min.)

Na začátku této části hodiny může vyučující pustit žákům krátký, v programu Photo Story vytvořený, didaktický film, který by jim měl nastínit celkovou problematiku migrace obyvatel. Potom se jich zeptá, o jakých typech migrace se ve filmu dozvěděli. Tyto postřehy žáků potom učitel doplní za pomoci přehledné tabulky znázorňující základní rozdělení typů migrací obyvatel, kterou promítne prostřednictvím dataprojektoru<sup>54</sup>. Pro ušetření času navrhuji žákům tabulku nakopírovat a zkontrolovat, aby si ji nalepili do sešitu.

Tab.: Typy migrací		
Stálá	Vnější (mezinárodní)	Příklady
	dobrovolná	z bývalých kolonií UK
	vynucená (uprchlíci)	odsun sudetských Němců
	Vnitřní	
	odliv obyvatel z venkova	většina rozvojových zemí
	odliv obyvatel z města	britské kourbanizace
	regionální	z Ústeckého do Středočeského kraje
Polostálá	několik let	zahraniční pracovní síly v Německu
Sezoní	několik týdnů či měsíců	studenti VŠ, dovolená
Denní	každodenní	do školy, do zaměstnání

Obr. 2 Zobrazení tabulky Typů migrací v programu Power Point

Následujících pět minut bude věnováno práci ve dvojicích, kde by se žáci měli za pomoci nově získaných vědomostí a svých osobních zkušeností pokusit vymyslet další příklady k uvedeným typům migrace. Potom je jistě dobré, alespoň některé z příkladů uvést v rámci celé třídy<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> Nemáme-li k dispozici počítač a diaprojektor můžeme k promítání tabulek a názkresů použít zpětný projektor. V tomto případě, ale nemůže použít ani promítání výše zmiňovaného didaktického filmu.

<sup>55</sup> Tuto činnost je možné provádět i v menších skupinkách po 4 – 6 dětech, záleží na situaci a schopnostech žáků.

### **Faktory ovlivňující migraci obyvatel (10 – 15 min.)**

Posledních necelých patnáct minut jsou rozloženy na dvě části. V té první, delší, za pomoci výkladu a částečně také kladení otázek budou probrány faktory vedoucí lidi k odchodu z domova. Celé učivo pak učitel zopakuje pomocí rozmnoženého zápisu hodiny, do kterého budou žáci doplňovat chybějící údaje, a doplňujících cvičení, jejichž zadání obdrží spolu se zápisem (nejlépe na stejném listě). Výhodu, této formy opakování, spatřuji v tom, že v případě nedostatku času si děti práci mohou dodělat doma nebo ve škole po vyučování.

### **5.3.2. Druhá vyučovací hodina**

Pro tuto vyučovací hodinu doporučuji zajistit výuku v učebně informatiky. Cílem této hodiny je mimo jiné rozvíjet schopnost vyhledávat informace a práce s PC.

### **Opakování probrané látky (5 min.)**

Jedním ze způsobů, jak zopakovat s žáky probrané učivo, jsou, mezi dětmi stále velmi oblíbené, nejrůznější křížovky, hádanky či rébusy. Křížovku na úvod této vyučovací hodiny učitel připraví snadno v programu Hot Potatoes. Křížovka by měla být složena výhradně z pojmů, které byly probrány v hodině předcházející. Křížovku učitel samozřejmě může nakreslit i na tabuli, nemám-li k dispozici potřebné vybavení.

Migrace
Další

## Migrace

### Křížovka

K vyřešení křížovky, klikněte na tlačítko Zkontroluj. Jestliže nevíte jak dál, klikněte na tlačítko rada.

Zkontroluj

Vodorovně:

1. Lidé, kteří jsou sice nuceni opustit své domovy, nejčastěji důvodů konfliktů omezených na část jejich země, ekologických či přírodních katastrof, a však nepřekročí při tom hranice státu.
4. Opustí-li člověk svou zemi na několik let a pak se zase navrátí jená se o migraci ....
5. Dojížďka do školy či zaměstnání je příkladem migrace .....
6. Intenzita migrace klasa s rostoucí .....
7. Proces odlivu obyvatel z venkova.
8. Osoba nacházející se mimo svou vlast, která má oprávněné obavy z pronásledování z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních.

Svisle:

2. Odchází-li osoba ze své země z důvodu bezprostředního ohrožení života, jená se o migraci .....
3. Proces odlivu obyvatel z měst.

Migrace
Další

**Obr. 3 Křížovka v programu Hot Potatoes**

### **Klady a záporny migrace pro cílovou zemi a zemi původu (20 – 25 min.)**

V této vyučovací hodině navrhuji zcela vypustit formu frontální výuky a využít samostatnou a skupinovou práci. Nejprve učitel zadá několik základních pojmů týkajících se migrace obyvatel<sup>56</sup> (migrant, uprchlík, vnitřní uprchlík, Ženevská úmluva o právním postavení uprchlíků) a nechá žáky, aby pomocí internetového vyhledávače našli charakteristiku či definici těchto pojmů. Následně bude provedena kontrola provedení úkolu. (Doba trvání 5 - 10 minut)

Po splnění samostatného úkolu se žáci rozdělí do čtyřčlenných či pětičlenných skupinek. Každá skupinka se bude snažit, s využitím internetu a jejich dosavadních

---

<sup>56</sup> Zadání lze napsat na tabuli, promítnout pomocí techniky na plátno či předem poslat žákům prostřednictvím e-mailu.

zkušeností a znalostí (popřípadě mohou také použít literaturu), uvést pozitiva a negativa, která migrace přináší cílové zemi a zemi původu. Každá skupinka se bude zabývat jedním jevem. To znamená, že jedna bude hledat pozitiva migrace obyvatel pro zemi původu a druhá pro zemi cílovou. Stejně tomu bude i u negativ migrace. Jelikož ve třídách bývá většinou více jak dvacet žáků, je samozřejmé, že některé skupinky budou plnit stejný úkol. Zhruba po 15 minutách, každá ze skupin přednese své vypracování zadaného úkolu. V případě, že budou mít dvě skupiny stejné zadání, vystoupí po sobě, aby byl prostor pro porovnání jejich závěrů. Všechny své postřehy a nalezené údaje by skupina zapisovala na tabuli. Na konec učitel žákům rozdá namnoženou tabulku s kladnými a zápornými faktory, které sebou přináší migrace, a společně ji doplní o zajímavé postřehy žáků a konkrétné příklady.

#### **Shrnutí učiva (2 – 5 min.)**

Na závěr vyučující vybere dva jedince, kteří se pokusí stručně shrnout poznatky z právě uplynulé i předešlé hodiny. Jejich vystoupení je vhodné ohodnotit ať už slovně nebo známkou.

#### **Domácí cvičení**

Děti budou po určitou dobu (nejlépe jednoho týdne) sledovat zpravodajství a tisk a budou si poznamenávat všechny zprávy, články či reportáže dotýkající se nějakým způsobem probírané problematiky, tedy migrace obyvatel nebo přímo odsunu Sudetských Němců.

### **5.3.3. Třetí vyučovací hodina**

Domácím cvičením z druhé vyučovací hodiny již bylo naznačeno, že obsahem poslední hodiny věnované migraci obyvatel, bude migrace v dnešním světě (aktuální migrační dění). Cílem této hodiny by mělo být jednak seznámit žáky s největšími migračními proudy současnosti, ale také ukázat dětem jak se k dané problematice stavět a jak ji je možno přijímat.

#### **Opakování probrané látky (10 – 15 min.)**

Žáci ve dvojicích či samostatně vymyslí příběh migrující rodiny. Jejich vyprávění by mělo obsahovat: určení místa (odkud kam směřuje pohyb rodiny),

příčiny migrace, zhodnocení typu migrace a její důsledky pro zemi původu a cílovou zemi. Na konec dobrovolníci nebo záměrně vybraní žáci svou práci přečtou<sup>57</sup>.

### **Migrace v dnešním světě (20 – 25 min.)**

V úvodu této části hodiny budou žáci prezentovat svá domácí cvičení (opět vhodná pro ohodnocení). Společně s vyučujícím pak budou hledat odpovědi na otázky: Jaké jsou největší světové migrační proudy? Jaké země jsou nejčastěji cílem migrantů a proč? Čím jsou tyto migrační proudy ovlivňovány (co je jejich příčinou)? Pomocí dataprojektoru učitel žákům může zobrazit kartografy, kartogramy a grafy ukazující migraci v dnešním světě<sup>58</sup>. Tato prezentace bude zakončena shrnutím uvedených informací. (Možno též udělat klasickým zápisem na tabuli.)



**Obr. 4 Zobrazení grafu k tématu Migrace obyvatel v programu Power Point**

<sup>57</sup> Úkolu lze velmi dobře využít pro oznámkování práce v hodině. Nesmíme však zapomenout, že jedná-li se o práci ve dvojicích, musíme ohodnotit dvojici jako celek.

<sup>58</sup> Jako vhodný zdroj pro získání aktuálních statistických dat o migraci obyvatelstva považují oficiální stránky Úřadu vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR) dostupné z [www: <http://www.unhcr.org/statistics.html>](http://www.unhcr.org/statistics.html)

## Opakování učiva (10 – 15 min.)

Každý žák vymyslí osm otázek, týkající se migrace obyvatel (celé probrané látky), které by zařadil do testu. Některé z těchto otázek budou předneseny a zodpovězeny. Považuji za vhodné, když se vyučující některé z otázek poznamená a posléze použije v prověřovacím testu.

## Domácí cvičení

Aby si žáci ověřili své vědomosti o probrané problematice, vyhotoví si doma test v programu Hot Potatoes umístěný na osobních stránkách vyučujícího či na stránkách předmětu. Tento test lze použít též jako kontrolní při následující hodině zeměpisu a může být oznámkován.

The screenshot shows a web-based test interface for the topic 'Migrace' (Migration). At the top, there are tabs for 'Úvod' (Introduction) and 'Další' (Next). The title 'Migrace' is centered, followed by 'Test' and a timer showing '5:15'. Below the title bar, a light blue box contains the instruction 'Označ správnou odpověď.' (Mark the correct answer.) and a button 'Ukázat jedno po druhém' (Show one by one). The test consists of four questions, each with four multiple-choice options (a, b, c, d) and a 'Kontrola správnosti' (Check correctness) button.

1. Odsun sudetských Němců z ČSR po druhé světové válce byste zařadili do migrace:

- a. ☐ stálé dobrovolné
- b. ☐ polostálé
- c. ☐ stálé vynucené
- d. ☐ sezónní

Kontrola správnosti

2. Mezi sezónní migraci NEPATŘÍ?

- a. ☐ rekreační pobyty
- b. ☐ pohyb studentů vysokých škol
- c. ☐ letní zahraniční brigády
- d. ☐ dojíždění do zaměstnání

Kontrola správnosti

3. Co NEPATŘÍ mezi NEGATIVA migrace pro cílové země?

- a. ☐ překonání nedostatku pracovních sil
- b. ☐ neochota etnických skupin integrovat se
- c. ☐ jazykové problémy
- d. ☐ omezení kvalifikované či vzdělané skupiny

Kontrola správnosti

4. Co PATŘÍ mezi POZITIVA migrace pro cílové země?

- a. ☐ ztráta lidí v reprodukčním věku, pokles porodnosti
- b. ☐ ztráta lidí v produktivním věku
- c. ☐ ztráta kvalifikovaných a vzdělaných lidí

Obr. 5 Test v programu Hot Potatoes



#### 5.3.4. Sebereflexe výuky

Soubor vyučovacích hodin na téma migrace obyvatel, jsem vyzkoušela celkem na třech třídách, v každé z nich výuka probíhala odlišně, ačkoli jsem vždy vyučovala podle stejně připravovaného scénáře.

Zcela naplnit cíle souboru vyučovacích hodin se mi podařilo pouze v jedné z nich. Jednalo se z mého pohledu o třídu, kde převažovali nadaní žáci se zájmem o dění kolem nich. Navíc převážná část třídy dokázala bez větších problémů pracovat s informačními technologiemi. Jako pozitivum jsem viděla i to, že se v této třídě nacházeli dva žáci vietnamské národnosti, kteří byli ochotni pohovořit o důvodech, které přivedly jejich rodiče do České republiky, o odlišnostech obou kultur a o tom jak se jim a jejich rodinám zde žije. Jejich otevřenost mě osobně velice překvapila, ale byla jsem ráda, že to byli právě tito žáci, kteří rozpoutali diskuzi nad tématem migrace, která velmi vhodně doplnila celý soubor hodin. Navíc jsem se přesvědčila, že žáci dané problematice rozumí a dokáží si na ni vytvořit svůj vlastní názor, který se nebojí projevit.

V další třídě byl problém s technickou vybaveností, a proto jsem si musela výuku upravit podle toho, co jsem měla k dispozici. Například procvičovací úkoly (tajenku, cvičný test), které by bylo možno udělat prostřednictvím internetových stránek, dostali žáci vytištěné. Původně jako motivace zamýšlený krátký film, posloužil coby materiál k práci s dobovou fotografií, neboť jsem neměla jak žákům prostředkovat zvuk. I přes tyto nutné úpravy byly naplněny vytyčené cíle výuky.

Třetí třída se pro mne stala opravdovým oříškem. Jednalo se o třídu, kde převažovali spíše průměrní až podprůměrní žáci, navíc s nechtív cokoli dělat. Zaujmu je, bylo tedy velice těžké a z jejich hodin jsem odcházela velmi vyčerpaná. V této třídě jsem musela zredukovat obsah výuky a také samozřejmě cíle. Jako jediný cíl celé výuky jsem si stanovila pochopení jevu migrace obyvatel, coby přesunu lidí z jednoho místa na druhé, a jeho projevy v současné společnosti. Mnohem více než v předešlých třídách jsem kladla důraz na praktičnost znalostí o migraci (např. Přistěhovalec z jiné země se nebude chovat stejně jako starousedlíci, protože má jiné zvyky, hodnoty je jiného vyznání apod. Jak se tedy k takovému člověku chovat?)

Obecně lze říci, že návrh souboru hodin je dobře použitelný, musíme ale dbát přitom na individualitu každé třídy i jednotlivců v ní.

#### 5.4. NÁVRH SOUBORU VYUČOVACÍCH HODIN NA TÉMA ODSUN SUDETSKÝCH NĚMCŮ V DĚJEPISĚ

Oproti zeměpisné části jsem v souboru dějepisných hodin používala podstatně méně informačních technologií a spíše jsem upřednostňovala použití tužky, papíru, knih a jiného tištěného materiálu. Při sestavování tohoto souboru hodin jsem byla do velké míry ovlivněna svou dosavadní zkušeností s vybavením základních škol počítači, dataprojektory, popřípadě programů pro spuštění některých připravených souborů apod.

##### **Cíle souboru vyučovacích hodin**

Cílem tohoto souboru vyučovacích hodin seznámit žáky s odsunem sudetských Němců z našeho území a s událostmi s ním těsně souvisejícími. Po ukončení výuky by se žák měl orientovat v událostech, které předcházeli vysídlení Němců, vytvořit si na ně střízlivý názor, hodnotit důsledky odsunu.

##### **Naplnění kompetencí**

*Kompetence k učení:* žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě, operuje s obecně užívanými termíny, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na, společenské a kulturní jevy

*Kompetence k řešení problémů:* využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit.

*Kompetence komunikativní:* formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje, rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů

*Kompetence sociální a personální:* účinně spolupracuje ve skupině, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce, přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu.

### **Průřezová témata**

Osobní a sociální výchova (OSV), Výchova v demokratického občana (VDO), Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (MEG), Multikulturní výchova (MKV)

#### **5.4.1. První vyučovací hodina: Vývoj česko – německých vztahů na území České republiky v průběhu staletí**

##### **Úvod – motivace žáků (5 – 10 min.)**

Na počátku hodiny vyučující vypráví příhodu, vymyšlenou nebo skutečnou, která ukazuje nějakým způsobem pozitivní vztah k sousedům jiné národnosti. Příhoda by měla být humorná nebo zajímavá, aby žáky co nejvíce zaujala. Po tomto úvodu by měly následovat otázky typu: Bydlí ve vašem okolí nějakí cizinci? Jak s nimi vycházíte/nevycházíte? Co je u nich odlišného v porovnání například s vaší rodinou nebo Čechy obecně? Cílem těchto otázek je dovést žáky k samostatné úvaze nad odlišnostmi mezi jednotlivými národnostmi (kultura, náboženství ..... ) možnostmi vzájemného soužití na jednom místě.

##### **Oznámení tématu a cílů hodiny (5 min.)**

Př.: „To jak mezi sebou lidé vychází a jak se dokáží dohodnout je důležité nejen při každodenním vzájemném soužití, ale také například v politice. Jsou to právě politická jednání, která ovlivňují život prostých lidí, ale také tok velkých dějinných událostí. ....“

Učitel oznámí téma hodiny: Vývoj česko – německých vztahů v průběhu staletí; a cíl hodiny: Zjistit jakým způsobem se měnily česko – německé vztahy a čím byly ovlivňovány. Potom se žáci rozdělí do skupin po 3 – 5 členech a vyučující jim rozdá pomůcky: arch papíru, fixy, lepidlo.

### **Česko – německé konflikty v našich dějinách (10 – 15 min.)**

Žáci v časovém limitu 5 minut vymyslí<sup>59</sup> co nejvíce historických událostí, jejichž příčinou přímo byl konflikt mezi českým a německým národem nebo stál alespoň v pozadí události (např.: jazyková nařízení, punktace, vyhlášení německých žup po 1. světové válce, mise lorda Runcimana.....). Každá skupina poté přečte, co vymyslela a své nápady přepíše na tabuli. Na závěr se všichni zamyslí nad tím, zda všechny události na tabuli jsou uvedeny správně; popřípadě, které tam nepatří a proč; co bylo nejčastější příčinou vzniku konfliktů a proč je většina sporů v časovém rozmezí od konce 18. století po současnost.

### **Časové řazení událostí týkající se česko – německých vztahů (15 min.)**

Každá skupina dostane obálku s nastříhanými lístečky, na kterých jsou napsány historické události nebo letopočty (viz příloha č. 1). Úkolem každé skupiny je, ke každé události přiřadit letopočet a srovnat je chronologicky tak jak šly za sebou. Poté společně rozeberou jednotlivé události a pokusí se vysvětlit význam dané události v rámci celých dějin, a co znamenaly pro vývoj česko – německých vztahů.

### **Shrnutí hodiny, zápis, hodnocení (5 min.)**

Zápis př.: Česko – německé vztahy se vyvíjely už od raného středověku. Celá staletí dokázali žít vedle sebe Češi a Němci víceméně v poklidu až do doby národních hnutí, kdy dochází ke ztotožňování lidí s určitým národem. V 19. století se tak objevují první větší národnostní rozpory. K zhoršení česko – německých vztahů došlo po vzniku první republiky v roce 1918. K vyvrcholení těchto rozporů pak dochází za 2. světové války, zejména pak po nástupu Reichmaršála Himmlera jako zastupujícího říšského protektora.“

---

<sup>59</sup> V případě, že pracujete se slabší třídou je možné dokonce i v hodné, žákům povolit užívání sešitů, učebnic nebo jiných pomůcek.

#### **5.4.2. Druhá vyučovací hodina: Odsun – průšvih českých dějin<sup>60</sup>**

##### **Motivace + zosobnění (5 min.)**

Učitel uvede příklady vlastních průšvihů (Ráno jsem zapomněl/a zamknout dveře. Včera jsem zapomněl/a zaplatit nájem. Jednou jsem zapomněla mladšího sourozence v obchodě.....). Poté se učitel zeptá, o co se jedná a popřípadě pomocnými otázkami žáky navede na slovíčko *PRŮŠVIH*, které napíše na tabuli. Zeptá se na průšvihy žáků a několik jich vyslechne<sup>61</sup>.

##### **Oznámení tématu a cílů (5 min.)**

Učitel oznámí žákům, že tématem dnešní hodiny je průšvih. „Průšvihy se nestávají pouze v běžném životě, ale i v dějinách. A ten, o kterém bude řeč dnes, patří k jednomu z největších.“ Učitel pak žáky rozdělí do skupin po 3 – 5 členech a rozdá jim volné listy papíru a texty s ukázkami<sup>62</sup>.

##### **Brainstorming – průšvihy českých dějin (5 min.)**

Žáci napíší na papír události českých dějin, které považují za průšvihy. Barevně označí ty události, o kterých si myslí, že to byly obzvláště velké průšvihy. Učitel mezitím dopíše na tabuli ke slovu *PRŮŠVIH* ještě *ČESKÝCH DĚJIN*. Žáci poté začnou „chrlít“ události, které si poznamenali na papír<sup>63</sup> (Bílá hora, vyvraždění Přemyslovců, Mnichov ....). Odsun na tabuli učitel napíše s otazníkem.

##### **Práce s textem – první dojmy, emoce – technika volného psaní (15 min.)**

Učitel rozdá každé skupině jeden text s příběhem odsunu (viz příloha 2 - 4) – je lepší, aby měl každý žák svou kopii, lépe se soustředí. Po přečtení napíší anonymně

---

<sup>60</sup> Připraveno dle Vondráková, V.: < <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=pripravy> >

<sup>61</sup> V žádném případě není dobré někoho nutit k odpovědi. Na druhou stranu je dobré včas vyprávění žákům vhodným způsobem zastavit, aby se hodina dějepisu neproměnila v hodinu rodinné výchovy či něco podobného.

<sup>62</sup> Já osobně pracuji s žáky ve skupinách dost často. Proto mám vytvořené stále skupiny, které obměňuji na začátku roku a v pololetí. Každou skupinu vždy po skončení hodiny ohodnotím do třídní soutěže, kterou vyhodnocuji vždy před klasifikací.

<sup>63</sup> V případě, že by žáky nic nenapadlo, pomůže jim učitel náhodnými a provokujícími otázkami.

první dojmy na jeden volný list A4 – bez přemýšlení. Po napsání si většinou začnou sdělovat své dojmy na hlas, je dobré nechat je vypovídat. Dobrovolníci mohou přečtené převyprávět. I když dnešní děti jsou značně otrlé, ne každý je toho schopen.

#### **ANO/NE pro odsun (2 – 5 min.)**

Žáci volný list papíru rozdělí na dvě poloviny. Na jednu si napíší velké ANO, do druhé velké NE. Poté přemýšlí nad argumenty pro a proti odsunu. Myšlenky zapíší.

#### **Společná definice termínu „kolektivní vina“ – diskuze (10 – 15 min.)**

Učitel otočí tabuli tak aby zmizel pojem, *PRŮŠVIH*, a napíše *KOLEKTIVNÍ VINA*. Úkolem žáků nyní bude vysvětlit, jak tomu to termínu rozumí a co si pod tím představí. Jejich myšlenky učitel zapisuje na tabuli. Jedna z prvních věcí, která žáky napadne, je rčení „*Jeden za všechny, všichni za jednoho!*“ Na druhou tabuli pak učitel napíše slovo *příčiny*. Žáci se nyní zamyslí nad příčinami chování Čechů po válce (msta, ziskuchtivost, strach, vztek ...). Učitel jim bude argumentovat, že ne všichni Němci a německy mluvící Češi byli špatní a hlavně vinní. Následuje krátká diskuze nad tím, co mělo být poválce. Je dobré, aby se v rámci této diskuze objevily i argumenty pro a proti odsunu, které si žáci předtím napsali.<sup>64</sup>

### **5.4.3. Třetí vyučovací hodina: Odsun – jeho řešení a důsledky**

#### **Úvod a oznámení cíle hodiny (2 min.)**

Př.: „Minulou hodinu jsme se podívali na odsun sudetských Němců jako na jeden z průšvihů našich dějin a pátraly jsme po příčinách krutého chování Čechů. Dnes vezmeme osud českých Němců do svých rukou a pokusíme se vymyslet nějaké lepší řešení situace po druhé světové válce. Na závěr se podíváme na důsledky odsunu pro Německo i pro poválečné Československo.“

---

<sup>64</sup> V případě, že by vyučujícímu již nezbyval na krátkou diskuzi čas, je dobré, aby se k ní vrátil po vhodném úvodu na začátku další hodiny, popřípadě aby ji věnoval kousek přestávky. To ale příliš nedoporučuji, protože z vlastní zkušenosti vám, že žáci se většinou na diskuzi nesoustředí.

### **Práce s dobovou fotografií (10 – 15 min.)<sup>65</sup>**

Každý žák obdrží od vyučujícího kopii jedné dobové fotografie (viz příloha č.5) a pracovní list pro analýzu historických fotografií (viz příloha č.6). Vyplnění pracovního listu nebude pro žáky nijak namáhavé, protože o věcech znázorněných na fotografiích byla řeč předešlou hodinu. Cílem této aktivity je spíše zopakování předešlého a navození vhodné atmosféry pro další práci. Až budou žáci hotovi, sesednou se jednomu stolu vždy ti, kteří mají stejný druh fotografie a navzájem porovnají své odpovědi a podiskutují nad fotografií. Po uplynutí 3 – 5 min. se učitel žáků zeptá, jaké pocity v nich fotografie vyvolávají. Ve většině případů bude první reakce smutek a utrpení. Na závěr této aktivity se učitel zeptá, zda ony fotografie odpovídají tomu, co bylo o odsunu doposud řečeno. Žáci souhlasí.

### **Řešení průšvihů odsunu (10 – 15 min.)**

„Každý, kdo se dostane do nějakého průšvihů, se ho snaží, co nejlépe a nejrychleji vyřešit. Myslíte si, že odsun bylo zrovna to nejlepší řešení dané situace? Našli byste nějaké jiné řešení?“ Žáci chvíli přemýšlí nad jinými možnými řešeními a učitel zatím napíše na tabuli ŘEŠENÍ ODSUNU. Žáci potom začnou říkat nahlas, co je napadlo a učitel píše jejich myšlenky na tabuli. V tento okamžik je opravdu zajímavé sledovat, jaká řešení v některých případech dokáže dětská fantazie vytvořit. Tuto aktivitu je dobré ukončit nějak stručně a vtipně např.: „No vidíte. Vám je teprve 14/15 let a dokázali jste vymyslet mnohem více řešení než světové politické špičky ve 40. letech předešlého století ☺.“

### **Odsun a jeho důsledky (15 min.)**

Žáci se rozdělí do skupin po 3 – 5 členech a pokusí se, na základě svých znalostí ze zeměpisu, určit dopady, které vysídlení německého obyvatelstva z československého území do Německa mělo. Je dobré když vyučující zdůrazní, že se jednalo přibližně o 2, 5 mil. obyvatel a že Německo bylo válkou zničené. Učitel pak na jednu půlku napíše ČSR a na druhou Německo. Žáci začnou říkat, co je napadlo a k jakému místu by to přiřadili (úbytek pracovních sil v ČSR, nedostatek

---

<sup>65</sup> Připraveno dle Boněk, J.: < <http://www.rvp.cz/clanek/226/1037> >

ubytovacích míst v Německu, odliv odborníků z ČSR ...). Učitel může pomáhat podpůrnými otázkami. Na závěr žáci zauvažují nad tím, která země utrpěla negativními dopady odsunu více a proč. Tyto úvahy lze rozvést i do menší diskuse.

#### **5.4.4. Čtvrtá vyučovací hodina: Odsun ve faktech + opakování**

Poslední hodina tohoto souboru je částečně opakovací a částečně je zaměřena na samostatnou práci žáků a na jejich schopnost vyhledávat informace<sup>66</sup>. Mimo jiné je zde předpokládána schopnost žáků práce s PC a s internetovými vyhledávači.

##### **Úvod, oznámení cíle hodiny (2 – 5 min.)**

Už pouze onen fakt, že žáky přemístíte z učebny dějepisu do učebny informatiky, v nich vzbudí jistou zvědavost a nadšení i přesto, že ještě nevědí, co se bude dít. Ve většině případů vidina, že k dnešní hodině budou moci použít své oblíbené nástroje – počítač a internet – je poměrně silnou motivací na úvod.

Na začátku hodiny vyučující oznámí téma, např.: „V minulých hodinách jsme se spíše věnovali událostem, které vedly k odsunu sudetských Němců a příběhům s ním související. Na závěr našeho povídání o těchto událostech bychom se tedy měli podívat také na některé faktografické údaje ...“ Zadá pokyn k přihlášení se na PC a mezitím na tabuli napíše www stránky nebo soubor, který si mají žáci nalézt.

##### **Opakovací kviz (5 – 10 min.)**

Je až neuvěřitelné, co dokáže změna pojmenování tytéž činnosti. Zadá-li učitel na začátku hodiny opakovací kviz na místo testu, má zaručeno, že ho žáci vyplní s mnohem větším elánem. Učitel řekne žákům, aby si otevřeli opakovací kviz: Události, které ovlivnily česko – německé vztahy v programu Hot Potatoes a dohlédne, aby všichni začali pracovat současně. Poté co všichni dokončí kviz, učitel projde s žáky správné odpovědi, krom kontroly to má význam také pro zapamatování informací obsažených v kvizu.

---

<sup>66</sup> V případě, že nemá vyučující dostatečný počet PC, může hodinu vést opět jako skupinovou práci.



Úvod Další

## Události které ovlivnily česko - německé vztahy

### Kviz

Označ správnou odpověď.

Ukázat jedno po druhém

- V jakém roce nastoupili Habsburkové a český trůn, a české země se tak stali součástí habsburského soustátí?
  - ☐ 1415
  - ☐ 1526
  - ☐ 1611
  - ☐ 1740

Kontrola správnosti
- V rámci středověké kolonizace přicházeli němečtí osadníci na naše území a osidlovali zejména:
  - ☐ okrajová pohoří
  - ☐ úrodné oblasti kolem Labe
  - ☐ Českomoravskou vrchovinu
  - ☐ Třeboňsko

Kontrola správnosti
- Za vlády kterého panovníka se staly Čechy centrem Římské říše?
  - ☐ Jana Lucemburského
  - ☐ Václava IV.
  - ☐ Karla IV.
  - ☐ Přemysla Otakara II.

Kontrola správnosti
- O co šlo především v bitvě na Bílé hoře?
  - ☐ o mocenský boj mezi Čechy a Němci
  - ☐ o peníze českých stavů
  - ☐ o boj mezi absolutistickým a stavovským uspořádáním země
  - ☐ o náboženský boj

**Obr. 6 Kvíz v programu Hot Potatoes**

### **Vyhledávání informací – samostatná práce (15 – 20 min.)**

Učitel řekne, popřípadě ukáže, kde si žáci mohou stáhnout pracovní list (viz příloha č. 7), který následně za pomoci internetových vyhledávačů, encyklopedie, učebnice apod. vyplní. Po vyhotovení pracovního listu, ho žáci pošlou učiteli, aby ho mohl posléze zkontrolovat a ohodnotit. Po odevzdání všech prací učitel projde s žáky pracovní list a společně odpoví na otázky.

### **Lidské domino – didaktická hra (10 min.)**

Tato hra je založená na podobné principu jako hra se dřevěnými kostkami, které říkáme domino. Každý žák obdrží kartičku, kde v horní polovině jsou napsány odpovědi a v dolní polovině otázky. Hru začne sám vyučující nebo vybere někoho ze žáků, ten pak přečte na hlas otázku, kterou má napsanou v dolní polovině kartičky.

Hráč, který si bude myslet, že má napsanou v horní polovině své kartičky odpověď na tuto otázku, se přihlásí a odpověď přečte. Je-li to správně, přečte tento hráč otázku na své kartičce a stejným způsobem se pokračuje dále, dokud se hra nezacyklí. Tato hra lze hrát i tak, že hráči sami otázky vymýšlí a vyvolávají si ty, od kterých chtějí slyšet správnou odpověď. Chceme-li do této hry přidat i trochu pohybu, můžou si žáci, kteří už odehráli, sedat například dozadu třídy na koberec.

#### **5.4.5. Sebereflexe výuky**

Soubor vyučovacích hodin dějepisu na téma Odsun Sudetských Němců jsem měla možnost vyzkoušet pouze ve dvou třídách, i v tomto případě byly patrné rozdíly.

Velmi se zde projevil také postoj k učení v závěrečném, devátém ročníku. Zatím co u první třídy byla vidět touha po vědění i přesto, že se školní rok přehoupł do druhé poloviny, druhá třída mi dávala jasně najevo, a nejen mne, že oni se teď hodlají připravovat výhradně na přijímací řízení a ostatními předměty se nehodlají zatěžovat. Z toho důvodu mě stála výuka ve druhé zmiňované třídě také mnohem více úsilí než v té první. Nechuť této třídy k jakékoli práci vedla i k tomu, že jsem z důvodu nedostatku času musela vyřadit některé aktivity (např. ANO/NE, na místo diskuse bylo dáno téma k zamyšlení na doma a sepsání svých myšlenek).

Také v první třídě se našli jedinci, kteří ze začátku neprojevovali příliš zájmu o osudy Sudetských Němců, ale nakonec se nechali strhnout většinou a zapojili se do práce a dokonce se našli tací, kteří přes počáteční nechuť nakonec horlivě diskutovali nad tímto průšvihem českých dějin a pokoušeli se vymyslet jiné řešení sudetoněmecké otázky. Co mě však nejvíce potěšilo, bylo to že, někteří žáci o odsunu sudetských Němců začali mluvit doma a od svých prarodičů se pak dověděli o tom, jak se zacházelo s Němci v době odsunu, kteří žili v okolí jejich domova.

Část, která na žáky nejvíce zapůsobila, byl rozbor textu. Během práce s články, které popisují, co se dělo v některých českých regionech se sudetskými Němci, přišli o humor i tací „borci“, kteří mají jindy snahu vše zlehčovat a sami často uznali, že ať se k Čechům Němci chovali za války jakkoli, způsob jakým jim to vrátili, nebyl

zrovna humánní, a že Češi tímto činem v podstatě klesli na úroveň nacistických okupantů.

Přes odlišnou pracovní atmosféru ve třídách se mi nakonec v obou případech podařilo docílit, toho, aby se žáci zamysleli nejen nad válečnými zločiny, které byly páčány na českém obyvatelstvu, ale také nad zločiny, které byly spáchány na našich sudetoněmeckých sousedech a nad tím jakou roli hrají tyto události v současných česko – německých vztazích.

## **6. TÉMATA MIGRACE OBYVATEL A ODSUN SUDETSKÝCH NĚMCŮ V UČEBNICÍCH PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Na závěr své práce jsem se rozhodla nahlédnout do vybraných učebnic dějepisu a zeměpisu pro základní školy<sup>67</sup> a porovnat jakým způsobem jsou v nich obsažena témata migrace obyvatel a odsun sudetských Němců z Československa. Jsem si vědoma, že spousta učitelů se drží při výuce obsahu učebnice a tématy, která nejsou v učebnici obsažena, se zabývají pouze okrajově nebo vůbec ne.

Volila jsem učebnice nejen různých nakladatelů, ale také různého data vydání. Myslím si, že je zajímavé vidět, jak se mění či nemění obsah učebnic v posledních deseti letech. Důvodem vybrání právě takových vzorků učebnic byl také fakt, že některá nakladatelství sice již vydávají učebnice podle RVP ZV, ale většinou se ještě nedostali k vydání učebnic pro 9. ročníky. Nehledě na to, že finanční situace většiny škol není taková, aby si s nástupem na nový školní vzdělávací program mohly vyměnit hned všechny stávající učebnice za nové a tak to budou muset učitelé s těmi starými ještě nějakou dobu zvládnout.

U vybraných učebnic jsem hodnotila rozsah a způsob jakým je žákům dané téma podáváno. Pro zjednodušení hodnocení jsem použila hvězdiček v rozsahu od jedné do pěti, přičemž jedna hvězdička znamená, že učebnice je ve vybraných kritériích zcela nevyhovující, zatímco pět hvězdiček značí ideální stav.

### **6.2. TÉMA MIGRACE OBYVATEL V UČEBNICÍCH ZEMĚPISU PRO 9. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Ne vždy najdeme v učebnici zeměpisu pro 9. ročník základní školy kapitolu s názvem migrace obyvatel, ale není ani pravdou, že by tvůrci učebnic na toto téma zcela zapomínali. Nejednou naleznete téma migrace obyvatel pod kapitolami, které jsou v podstatě součástí tohoto obsáhlého tématu.

---

<sup>67</sup> Volila jsem ty učebnice, se kterými jsem se během své praxe nejčastěji setkávala a ty, podle kterých sama vyučuji.

Učebnice *Lidé a jejich svět* z nakladatelství Prospektrum<sup>68</sup> je sice staršího data vydání, ale naleznete nejednu školu, které podle těchto učebnic učí, protože se jim na nové učebnice nedostávají finance. Podívám-li se celkově na tuto učebnici a pominuli fakt, že si vyučující musí aktualizovat některá data, nehodnotila bych ji jako úplně nejhorší. Z hlediska zkoumaného tématu *migrace obyvatel*, se ale jedná o naprostý propadák, protože jediná kapitola, která se nějakým způsobem věnuje pohybu obyvatel na Zemi, se nazývá: *Člověk osidluje Zem.*, A jak sám název napovídá, zabývá se osidlováním Země a nejstarších kulturních oblastí.

**Hodnocení: \***

V učebnici *Socioekonomický zeměpis* z nakladatelství Scientia<sup>69</sup> se žáci sice nedočkou nic o zákonech migrace obyvatel, ale zcela v bezvědomí o pohybu obyvatelstva na Zemi nezůstanou. V kapitole *Změny bydliště a zaměstnanost obyvatelstva světa* se dočkou o příčinách, které nejčastěji vedou obyvatele k opuštění svého domova. Stejně tak se doví, že kterých zemí lidé nejčastěji odcházejí a kterých zemí nejčastěji směřují. Jistě je dobré, že k textu náleží také mapa znázorňující země hostící nejvíce počtů uprchlíků. Rozdíl mezi uprchlíkem a migrantem už zde vysvětlený bohužel nenajdete.

**Hodnocení: \*\***

Největší pozornost tématu migrace obyvatel je věnována v učebnici zeměpisu pro 9. ročník od nakladatelství Fraus<sup>70</sup>. Toto téma je zde obsaženo v kapitole *Mezinárodní migrace*, která je ještě rozdělena na dvě podkapitoly. První nese název *Hlavní směry mezinárodních migrací ve světě a v Evropě* a obsahuje rozdělení migrace obyvatel na vnitřní a vnější, dále se zabývá největšími migračními vlnami a jejich příčinami a důsledky. Je zde také umístěna mapa se světovými migračními proudy ve 2. pol. 20. století. Na závěr se tato kapitola zabývá nelegální migrací. Druhá podkapitola je nazvána *Problémy migrantů cílových zemí* a je věnována

---

<sup>68</sup> Chalupa, P., Rux, J., Hofman, E.: *Lidé a jejich svět*, 1. vyd. Praha: Prospektrum, 2000. 96 s.

<sup>69</sup> Mirvald, s. a kol.: *Socioekonomický zeměpis*, 2. vyd. Praha: Scientia, 2000. 71 s.

<sup>70</sup> Wolf, J. a kol.: *Zeměpis 9*, 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2008. s. 52 – 54.

integraci migrantů do společnosti cílové země. Uvádí nejčastější problémy, se kterými se migranti setkávají a věnuje pozornost tzv. multikulturnímu a asimilačního přístupu. Přes poměrně obsáhlé zpracování tématu migrace, ve srovnání s předešlými publikacemi, mi i v této učebnici chybí objasnění pojmů migrant a uprchlík a konkrétní příklady multikulturního a asimilačního přístupu.

**Hodnocení: \*\*\***

### 6.3. TÉMA ODSUNU SUDETSKÝCH NĚMCŮ PO 2. SVĚTOVÉ VÁLCE V UČEBNICÍCH DĚJEPISU PRO 9. TŘÍDY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Najít v učebnicích dějepisu pro 9. ročník základní školy zmínku o odsunu sudetských Němců z území poválečného Československa není vůbec snadné, protože veškeré informace o těchto událostech jsou často omezeny pouze na sdělení o obsahu jedné věty, že se tak stalo. V lepším případě k tomuto tématu nalezneme celý odstavec.

Učebnice nakladatelství SPN z roku 2006 se zmiňuje o odsunu sudetských Němců v kapitole týkající se Postupimské konference. Jedná se o ten lepší případ, kdy je tomuto tématu věnován jeden odstavec i když docela malý. Stojí v něm: „*Součástí postupimských dokumentů byl i souhlas mocností se spořádaným vysídlením německého obyvatelstva z Polska, Československa a Maďarska. Při této akci došlo však i k četným násilnostem, které trvale zatížily poválečné vztahy v Evropě.*“<sup>71</sup> Pozitivně v tomto případě hodnotím zmínku o dopadu odsunu německého obyvatelstva na poválečné vztahy v Evropě, neboť jisté napětí a negativismus je mezi výše zmiňovanými národy patrný ještě v dnešní době.

**Hodnocení: \***

Učebnice Dějepis 9 od nakladatelství Prodos poskytuje informaci o odsunu Němců více. Žáci se zde dočtou: „Po porážce Německa ve válce byl také proveden odsun Němců z československého pohraničí. Tento čin mezinárodněpoliticky schválila postupimská konference států protifašistické koalice v létě 1945. Při tzv.

---

<sup>71</sup> Kulík, J., Kocian, J.: *Dějepis, Nejnovější dějiny*, 1. vyd. Praha: SPN, 2006. s. 85.

divokém odsunu, od jara do léta 1945, předtím než byla schválena postupimská deklarace a než začal být odsun vládou organizován, způsobili Češi Němcům četné násilnosti a křivdy, mnoho Němců při tom přišlo o život. Tím, že Němci museli s československého pohraničí odejít, byla Československá republika hospodářsky oslabena. Vysídlené pohraničí chátralo. Ani po osídlení novými obyvateli nikdy nezískalo tak vysokou úroveň, jako když zde žili a pracovali i Němci. Pohraničí postupně osidlovali Češi, Slováci i Němci, donucením ze strany státu často i Maďaři z jižního Slovenska, v malé míře ještě další národnosti. Ovšem jiné řešení situace v pohraničí vzhledem k tomu, jak se Němci v průběhu války chovali a jaké hrůzy způsobili, nebylo tehdy přijatelné.<sup>72</sup> To jakým způsobem je uvedený text formulován nepovažuji zrovna za šťastné, neboť by z něj žák mohl snadno nabýt pocitu, že se odsun německého obyvatelstva týkal výhradně Československa a ještě k tomu, pouze jeho pohraničí a že zločiny, které byly na Němcích spáchány, jsou sice politováníhodné, ale že si to vlastně zasloužili. Nehledě na to, že v poslední větě je viditelná myšlenka kolektivní viny.

**Hodnocení: \*\***

Ani učebnice nakladatelství Dialog *Dějiny 20. století* se nějak více nezabývá odsunem sudetských Němců. O tomto tématu nalezne nejprve žák informaci v souhrnném textu, kde se o odsunu sudetských Němců mluví v souvislosti se změnami poválečného osídlení některých zemí Evropy (Polska, Maďarska, Československa, Francie, Jugoslávie a SSSR). Tento text pak obsahuje odkaz na odstavec s názvem *Sudetští Němci a jejich poválečné vysídlení – 1945 – 1946*. V tomto odstavci se žák poté doví následující: *Podle odhadů uváděných nejnovější literaturou žilo v ČSR v roce 1938 asi 3 400 000 Němců. Většina z nich na území, která byla po jednání v Mnichově připojena k Říši. Na konci války tu pobývalo kolem 4 milionů Němců, z toho asi 1 milion tvořili uprchlíci z různých částí Říše. Není ani přesně zjištěn počet Němců žijících ve smíšených manželstvích, odhaduje se na 60 tisíc osob. Podle zákona si mohli československé občanství ponechat Němci, kteří prokázali, že republice zůstali věrni, např. účastnili se odboje, byli členy*

---

<sup>72</sup> Burešová, J.: *Dějepis* 9, 1. vyd. Olomouc: Prodos, 2000. s. 78.

*zahraničních jednotek, pomáhali odboji, v emigraci apod. Podle závěrů česko – německé komise historiků, které byly publikovány v roce 2002, zahynulo během etapy, zvané divoký odsun a organizovaného vysídlení násilnou smrtí asi 10 000 lidí. Z 2 500 000 vysídlovaných Němců však asi 10 000 lidí zemřelo v českých a moravských intervenčních a sběrných táborech, také nemocí, stářím, vyčerpáním, pracovním nasazením i sebevraždami. Údaje zveřejňované např. sudetoněmeckými organizacemi jsou mnohonásobně vyšší. Organizovaný odsun byl prováděn na základě ustanovení, obsažených v Postupimské dohodě a přijatých československých zákonů<sup>73</sup>. Uvedený text uvádí základní čísla a fakta, ale to jak vysídlení Němců z území poválečného Československa probíhalo, neukazuje a žák, na základě těchto sdělení může snadno dojít k otázce: Proč tuto událost po šedesáti letech stále řešíme, když to bylo ustanoveno v Postupimské dohodě, stejně jako další věci, které dnes nejsou zdaleka tak zajímavým tématem?*

**Hodnocení: \*\***

## **7. ZÁVĚR**

Svou diplomovou práci na téma „Možnosti koordinace a integrace vyučování tematického okruhu Migrace v rámci vzdělávacích oborů Zeměpisu a Dějepisu a jeho zapracování do RVP ZV“ jsem se rozhodla zpracovat jako příručku pro učitelé zeměpisu a dějepisu, kteří nevědí nebo hledají nový způsob jak žáky seznámit s tématy, v naší společnosti velmi aktuálními, a to jsou migrace obyvatel a odsun sudetských Němců po druhé světové válce. Ve zpracování některých témat jsem se řídila mottem, že „Učitel má mít větší znalosti než žák, ale na druhou stranu není nutné, aby byl chodící encyklopedií, a tudíž ve spoustě případů postačí, když ví, kam se podívat.“

V první kapitole jsem se věnovala porovnání školního vzdělávacího programu pro základní školy v oblastech geografie a historie s anglickým kurikulem. Snažila jsem se zde upozornit na shodné body, ale i výrazné odlišnosti obou systémů. Zjednodušeně lze říci, že český vzdělávací program se stále více přibližuje modelu

---

<sup>73</sup> Mandelová, H., Lunetová, E., Pařízková, I.: *Dějiny 20. století*, 2. vyd. Liberec: Dialog, 2005. s. 100.



západních zemí, a tedy také tomu britskému, k čemuž zcela jistě připívá také členství České republiky v Evropské unii. Otázkou je, zda tento západoevropský vzdělávací model bude svědčit českým školám a žákům a český národ si dokáže udržet pověst o vysoké úrovni obecných znalostí.

Na základě porovnání českého školního vzdělávacího programu, britského kurikula a vzdělávacího programu Evropské unie, jsem došla k závěru, že systém výuky je ovlivňován následujícími faktory:

- tradice způsobu výuky
- politická situace země
- hospodářská situace země
- aktuální potřeby země (i přesto, že se ve školství projevují se značným zpožděním)
- vliv požadavků Evropské unie v oblasti vzdělávání na členské země

Kromě těchto podmínek je systém a způsob výuky daného předmětu, v našem případě zeměpisu a dějepisu, ovlivněn samotnou osobou učitele a jeho osobitým pojetím výuky. Osobně jsem se během své krátké učitelské praxe setkala s několika způsoby, jak vyučovat zeměpis či dějepis a některé mě velmi zaujaly, např. rozdělení Evropy na členské státy Evropské unie a ostatní.

Ve druhé části práce se věnuji samotným tématům „Migrace obyvatel“ a „Odsun sudetských Němců“. Snažila jsem se zde shrnout informace, které by měl každý vyučující znát dříve, než se vrhne do výuky výše uvedených témat.

V kapitole věnující se migraci obyvatel jsem kladla důraz na objasnění některý pojmů souvisejících s tématem, jako jsou: vnitřní a vnější migrace, migrant, uprchlík, vnitřní migrant, migrace, emigrace, reemigrace. Dále jsem se zbývala migračními zákona dle Ravesteina, které, ačkoli vznikly již více jak před sto lety jsou platné i pro současnou společnost. Tyto zákony znějí následovně:

Většina migrantů se pohybuje na krátké vzdálenosti a směrem k absorpčnímu centru

Migranti odcházející do center vytváří „mezery“, které zaplní migranti z více vzdálených míst, vytvářející se migrační proudy tak zasahují do vzdálených koutů království (GB)

- Proces rozptylu je opačný procesu absorpce
- Každý hlavní proud migrace produkuje kompenzační protiproud
- Migranti pohybující se na velké vzdálenosti zpravidla dávají přednost jednomu z velkých komerčních nebo průmyslových center
- Lidé žijící ve městech méně migrují než ti z oblastí venkova
- Ženy migrují více než muži (zde hraje roli i vzdálenost)

Závěrem této kapitoly se zabývám pozitivy a negativy, která sebou migrace obyvatel přináší a která se odráží více, či méně v životě každého z nás.

V kapitole věnující se odsunu sudetských Němců z území Československa po druhé světové válce, se snažím o nastínění událostí, které odsunu předcházely, ale popisují zde i samotný průběh odsunu. Vytvořit si objektivní pohled na problematiku odsunu sudetských Němců je velmi obtížné, už jenom proto, že každá strana, ta česká i ta německá na něj hledí jinak. Je to téma, ke kterému se vracíme až v současné době, po více jak šedesáti letech. Jeden z důvodů, proč tomu tak je, spatřuji ve skutečnosti, že nastupuje nová generace, která hledá pravdu o tomto „průšvih“ českých dějin a má dost odvahy o něm hovořit. Hledání pravdy o odsunu sudetských Němců nám je o to těžší, že probíhal bezprostředně po skončení druhé světové války, a tak například přesný počet obětí, které si vyžádal jen stěží, kdy zjistíme. Existují sice odhady o počtu mrtvých, ty se ale často liší na straně českých a německých údajů natolik, že jen těžko hledat pravdu.

Spolu s tématem odsunu sudetských Němců otvírá, i když pouze velmi okrajově, problematiku kolektivní viny. Nejednou jsem slyšela připomínku, že odsunem všech německých obyvatel z Československa jsme hodili všechny Němce do „jednoho pytle“, což není zcela pravda, protože, některé skupiny, jako například účastníci odboje, z něj byly vyňaty. Na obhajobu německého obyvatelstva uvedu tolik – Češi neměli právo jim brát domov ani se k nim chovat, tak nehumánně, jako se tomu stalo. Na obhajobu odsunu vidím jako nejsilnější argument v tom, že Češi neviděli budoucnost Československého státu, jestliže na jeho území žijí dva národy,

které se nebyly schopny za sto let aktivního vyjednávání dohodnout na vzájemném soužití, a proto volili nejradikálnější způsob řešení. Otázkou zůstává, zdali to byl způsob jediný možný.

V praktické části diplomové práce jsem navrhla soubory vyučovacích hodin na témata „Migrace obyvatel“ a „Odsun sudetských Němců“. Oba dva soubory hodin jsem také v praxi vyzkoušela. Pokaždé jsem musela provést menší úpravy, tak aby hodiny odpovídaly individualitě dané třídy, ale jinak se mi osvědčily. Vyučovací hodiny jsem se snažila sestavovat tak, aby byly zajímavé, místy za použití informačních technologií. Za cíl těchto hodin jsem si stanovila, kromě předání základních znalostí daných problematik, to aby si žáci vytvořili vlastní názor, jak na migraci obyvatel, tak na odsun sudetských Němců a nepřejímali, názory z médií a svého okolí. Podle toho, že většina žáků byla schopna nad oběma tématy vést často zajímavou diskuzi, soudím, že jsem svého cíle dosáhla.

Poslední část práce je věnována porovnání vybraných učebnic dějepisu a zeměpisu pro devátý ročník základní školy s orientací na témata migrace obyvatel a odsun sudetských Němců. V ideálním případě by bylo dobré porovnávat učebnice, které jsou již napsány dle RVP ZV. To v současné době není příliš reálné, protože většina vydavatelství, která začala vydávat novou edici učebnic dle RVP ZV se většinou ještě nedostala k učebnicím 9. ročníků. Ten to fakt mě vedl k tomu, abych porovnával vzorek učebnic různého data vydání a různých vydavatelství. Výsledek nebyl z mého pohledu příliš uspokojivý. V učebnicích dějepisu je téma odsunu sudetských Němců většinou zmíněno velmi okrajově. Nejlépe z mého malého průzkumu vyšla učebnice nakladatelství Dialog, již autoři se věnují odsunu německého obyvatelstva v celých dvou odstavcích. Krizovou situaci učebnic zeměpisu ohledně tématu migrace obyvatel, zachránilo nakladatelství Fraus. Autoři učebnice zeměpisu pro 9. ročník si jsou evidentně vědomi problematiky migrace a věnovali jí celé dvě kapitoly, ty sice nejsou nikterak obsáhlé, ale pro vytvoření alespoň té nejzákladnější představy o této problematice dostačující.

Nedělám si přehnané iluze, že moje práce přinese průlom ve výuce témat „Migrace obyvatel“ a „Odsun sudetských Němců“, už jenom z toho důvodu, že i já při tvorbě souborů vyučovacích hodin čerpala inspiraci také od starší a zkušenějších

učitelů. Nicméně se domnívá, že by mohla napomoci nejednomu učiteli vypořádat se těmito nesnadnými tématy natolik, aby se jimi ve své výuce obsáhleji zabýval.

Díky této práci jsem se začala dívat na problematiku migrace obyvatel a zvláště pak na odsun sudetských Němců jiným způsobem. Zjistila jsem, jak hluboké příběhy se za nimi mohou skrývat, že ne vše je tak snadné a jednoznačné, jak je v naší společnosti někdy podáváno. Poznala jsem, jak nelehké je poprat se s lidskými předsudky a obecně vštípeným pohledem na nějakou událost či problematiku. A v neposlední řadě jsem si uvědomila jak důležité je v hodinách dějepisu a zeměpisu mluvit pravdu, hovoříte-li o věcech, které se byť okrajově dotýkají současné společnosti.

## POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE DAT

1. Bade, K. J.: *Evropa v pohybu - evropské migrace dvou staletí*, 1. vyd. Praha: Lidové Noviny, 2005. 497 s. ISBN 80 – 7106 – 559 – 5.
2. Beneš, E.: *Odsun Němců z Československa - výbor z Pamětí, projevů a dokumentů: 1940-1947*, 2. vyd. Praha: Dita 2002. 237 s. ISBN 80-85926-34-2.
3. Beneš, Z., Kural, V. a kol.: *Rozumět dějinám - vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848-1948*, 2. vyd. Praha: Gallery, 2002. 304 s. ISBN 80-86010-60-0.
4. Burešová, J.: *Dějepis 9*, Olomouc: Prodos, 2000. 136 s. ISBN 80-7230-059-8.
5. Drbohlav, D.: *Migrační motivace, regionální a sídelní preference obyvatelstva*, Kandidátská disertační práce. Přírodovědecká fakulta UK, Praha 1989.
6. Drbohlav, D.: *Geografické aspekty v rámci interdisciplinárního výzkumu migrace obyvatelstva*. IN: *Geografie – Sborník české geografické společnosti*, rok 1999, č. 2, roč. 104, s. 5-10.
7. Chalupa, P., Rux, J., Hofman, E.: *Lidé a jejich svět*, 1. vyd. Praha: Prospektrum, 2000. 96 s. ISBN 80-85431-74-2.
8. Kučera, J.: *Odsun nebo vyhnání?: Sudetští Němci v Československu v letech 1945 – 1946*, 1. vyd. Praha: H & H, 1992. 39 s. ISBN 80-85467-32-1.
9. Kühnlová, H.: *Kapitoly z didaktiky geografie*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 145 s. ISBN 80-7184-995-2.
10. Kulík, J., Kocian, J.: *Dějepis - Nejnovější dějiny*, 1. vyd. Praha: SPN, 2002. 215 s. ISBN 80-7235-175-3.
11. Kocian, J., Pernes, J., Tůma, O. a kol.: *České průšvihy: Prohry, krize, skandály a aféry českých dějin let 1848 – 1948*, 1. vyd. Brno: Barrister & Principál, 2005. 360 s. ISBN 80 – 86598 – 87 – X.
12. Mandelová, H., Lunetová, E., Pařízková, I.: *Dějiny 20. století*, 2. vyd. Liberec: Dialog, 2005. 180 s. ISBN 80 – 86761 – 23 – 1.
13. Maňák, J.: *Nárys pedagogiky*, 3. vyd. Brno: PF MU, 1995. ISBN 80 – 210 – 1124 – 6.
14. Mikšíček, P. a kol.: *Sudetské osudy*, 1. vyd. Domažlice: Český les, 2007. 216 s. ISBN 80 – 86125 – 74 – 2.

15. Mikšová, M.: *Azylová politika České republiky v kontextu mezinárodní migrace a azylové politiky Evropské Unie*, diplomová práce: Brno, Fakulta sociálních studií 2003.
16. Mirvald, s. a kol.: *Socioekonomický zeměpis*, 2. vyd. Praha: Scientia, 2000. 71 s. ISBN 80 – 85827 – 50 – 6.
17. Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pelegrino, A., Taylor, J. E. 1993. Theories of International Migration: A Review and Appraisal . *Population and Development Review*, 19 (3): 431 – 466.
18. Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pelegrino, A., Pylor, J. E.: *Worlds in motion : understanding international migration at the end of the millennium*. Oxford : Clarendon Press, 2006. 362 s.
19. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80 – 7178 – 772 – 8.
20. Staněk, T.: *Odsun Němců z Československa 1945 – 1947*, Praha: Academia, 1991. 536 s. ISBN 80-200-0328-2.
21. Staněk, T.: *Předpoklady, průběh a důsledky vysídlení Němců z Československa : (1918 - 1948)*, 1. vyd. Olomouc: Amosium servis, 1992. 111 s. ISBN 80-85498-04-9.
22. Staněk, T.: *Poválečné "excesy" v českých zemích v roce 1945 a jejich vyšetřování*, Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2005. 336 s. ISBN 80-7285-062-8.
23. Wolf, J. a kol.: *Zeměpis 9*, 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2008. 128 s. ISBN 80-7238-486-5.
24. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 92 s. ISBN 80 – 87000 – 02 – 1.
25. *Školské zákony*, Praha: Eurounion Praha s. r. o., 2008. 671 s. ISBN 978 – 80 – 7317 – 062 – 2.
26. CSISS. John Corbett: *Ernest George Ravenstein: The Laws of Migration* [online]. [citováno 12. 2. 2007]. Dostupné z [www: <http://www.csiss.org/classics/content/90>](http://www.csiss.org/classics/content/90)

27. Česká škola: *Vady na kráse rámcových vzdělávacích programů 1. – Kurikulární reforma*[online]. c2006 [citováno 15. 11. 2006]. Dostupné z www: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=102769&CAI=2124>>
28. Demografie: *Migrace* [online]. [citováno 25. 1. 2007]. Dostupné z www: <[http://www.demografie.info/?cz\\_migrace=>](http://www.demografie.info/?cz_migrace=>)
29. Evropský parlament: *Postoj evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech k celoživotnímu učení*[online]. c2007 [citováno 25. 10. 2008]. Dostupné z www:<<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//CS>>
30. Jaroslav Vávra: *Geografie: Migrace za prací a nacionalismus* [online]. c2003[citováno 23. 2. 2007]. Dostupné z www: <<http://people.vslib.cz/~jaroslav.vavra/GEOGR.HTM>>
31. Projekt Odyssea. Vondráková, V.: *Průšvihy (českých dějin) – odsun Němců po 2.sv. válce* [online]. c2008 [citováno 17. 11. 2008]. Dostupné z www: <<http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=pripravy>>
32. Metodický portál RVP ZV. Boněk, J.: *Jak pracovat ve výuce dějepisu s historickou fotografií* [online]. c2006 [citováno 16. 6. 2008]. Dostupné z www: <<http://www.rvp.cz/clanek/226/1037>>
33. Metodický portál RVP ZV. *Pojetí výuky dějepisu v britském kurikulu* [online]. c2006 [citováno 3. 12. 2006]. Dostupné z www: <<http://www.rvp.cz/clanek/79/373>>
34. Metodický portál RVP ZV. Vávra, J.: *Pojetí výuky zeměpisu (geografie) v britském kurikulu* [online]. c2006 [citováno 17. 11. 2006]. Dostupné z www: <<http://www.rvp.cz/clanek/79/853>>
35. Migrace online: *ABC o migraci* [online]. c2003[citováno 3. 2. 2007]. Dostupné z www: <<http://www.migraceonline.cz/abc.shtml>>
36. UNHCR: *Vnitřní uprchlíci* [online]. c2006[citováno 3. 2. 2007]. Dostupné z www: <<http://www.unhcr.cz/ochrana/?cid=149>>

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČR	Česká republika
ČSR	Česko Slovenská republika
EU	Evropská unie
IT	Informační Technologie
MEG	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
min.	minut
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MV	Mediální výchova
např.	například
OSV	Osobní a sociální výchova
PC	Personal computer (osobní počítač)
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro primární vzdělávání
RVP SV	Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SdP	Sudetendeutsche Partei (Sudetoněmecká strana)
SNB	Státní národní bezpečnost
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzv.	tak zvané
USA	United States of America (Spojené státy Americké)
VDO	Výchova v demokratického občana
ZŠ	Základní škola

## SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Porovnání osnov a kurikula .....	8
Tab. 2 Porovnání klíčových kompetencí RVP ZV a klíčových kompetencí EU ....	12
Tab. 3 Pozitiva a negativa migrace pro cílovou zemi a zemi původu .....	29

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Rozlišení migrace dle směru pohybu obyvatel .....	21
Obr. 2 Zobrazení tabulky typů migrací v programu Power Point .....	58
Obr. 3 Křížovka v programu Hot Potatoes .....	60
Obr. 4 Zobrazení grafu na téma Migrace obyvatel v programu Power Point .....	62
Obr. 5 Test v programu Hot Potatoes .....	63
Obr. 6 Kvíz v programu Hot Potatoes .....	72



## Příloha č. 1

středověká kolonizace	12. a 13. stol.
správcovství Oty Braniborského	1278 - 1283
vláda Karla IV.	1346 - 1378
nástup Habsburků na český trůn	1526
bitva na Bílé hoře	1621
psaní Fr. Palackého do Frankfurtu	1848
Punktace	1890
vznik Československého státu	1918
krach na newyorské burze	1929
Hitler se ujímá moci v Německu	1933
Mnichovské dohody	1938
nástup R. Heydricha jako zastupujícího říšského protektora	1941

## Příloha č. 2

### Zločiny vyhnání aneb Temné pudy české duše

#### *Příběh první.*

V květnu 1945 v německém reálném gymnáziu ve Štěpánské ulici 22 v Praze soustředilo několik desítek místních Němců. Když vypuklo povstání, většina z nich byla internována jako příslušníci nepřátelského národa a teď, po skončení války čekali, jaký bude jejich další osud. Odpoledne 10. května vešla do budovy školy skupina ozbrojených mužů a vybrala z nich šest nejmladších a nejsilnějších.

„Vedli nás na Václavské náměstí,“ vzpomíná jeden z nich. „To bylo přeplněno zuřícím davem a nejprve pro nás museli vytvořit uličku. Nikdy jsem nepomyslel, v jaký škleb se může změnit lidský obličej, když se na nás sáпали se skřípajícími zuby, plivali po nás a řvali. Vší mocí a odjištěnými pistolemi nás musely strážce chránit před těmito bytostmi (nedokážu říct lidmi). Tak jsme se dostali na roh Vodičkovy ulice a spatřili svůj úkol: na velké reklamní tabuli tu za nohy visely tři nahé mrtvoly, polité benzinem a spálené. Obličejek nepoznání znetvořené, všechny zuby vymláčeny, ústa jen krvavý otvor. Seškvařená kůže se nám lepila na ruce, tak jsme je museli do Štěpánské nést a vláčet. Když jsme nést už nemohli. Když jsme mrtvé složili, nutili nás, abychom je líbali na ústa: Jsou to přeci vaši bratři, tak je polibte! Co byla platná všechna ošklivost, život je člověku přeci jen milejší, a tak jsme tiskli sevření rty do krvavé kaluže, která měla být ústy. Do dnes cítím ty ledové hlavy ve svých rukou.“

*(Kocian, J., Pernes, J., Tůma, O. a kol.: České průšvihy: Prohry, krize, skandály a aféry českých dějin let 1848 – 1948, 1. vyd. Brno: Barrister & Princípál, 2005. s. 150 - 151.)*

## Příloha č. 3

### Zločiny vyhnání aneb Temné pudy české duše

#### *Příběh druhý*

Velký pogrom na Němce se odehrál také v Ústí nad Labem. Dne 30. července 1945 v 15 hodin 30 minut došlo v nedalekém Krásném Březně k výbuchu v cukrovaru, který sloužil jako sklad nepoužité munice nejrůznějšího druhu. Detonace byla obrovská a způsobila velké škody. Ve městě se okamžitě rozšířila fáma, že šlo o sabotáž, kterou způsobili místní Němci.

*„Šel jsem ihned do města, bílou pásku jsem si nenavlékl, a to bylo mé štěstí. Hon na Němce začal,“* vypověděl po letech Alois Ullmann, podle svého udání sudetoněmecký sociální demokrat a očitý svědek těchto událostí. Lidé na ulicích podle něj *„byli ozbrojeni všemožným náčiním, jako latěmi z plotů, sochory, násadami z lopat atd., které si někde opatřili. Bez výběru jimi mlátili až do zhroucení ty, kdo mluvili německy nebo měli pásku na rukávě ... V blízkosti Tržního náměstí a nádraží řádily nejdivočejší tlupy. Házely ženy s dětskými kočárky do Labe a ty se stali terčí pro vojáky, kteří stříleli na ženy tak dlouho, dokud nevypluly. Také do vodního rezervoáru na Tržním náměstí házeli Němce, a sotva se vynořili, tyčemi je stlačovali pod hladinu. Teprve kolem 17. hodiny se ukázalo několik ruských důstojníků, kteří se snažili vyklidit ulice, přitom jim pomáhali někteří Češi v uniformách. Tlampačem byl potom česky vydán zákaz vycházení“*

*(Kocian, J., Pernes, J., Tůma, O. a kol.: České průšvihy: Prohry, krize, skandály a aféry českých dějin let 1848 – 1948, 1. vyd. Brno: Barrister & Principál, 2005. s. 149 - 150.)*

## Příloha č. 4

### Zločiny vyhnání aneb Temné pudy české duše

#### *Příběh třetí*

K násilnostem proti donedávna všemocným Němcům, kteří se ještě před pár týdny netajili přesvědčením o své nadřazenosti, docházelo na celém území Československa. Nevypovídali o nich jen Němci, podobné svědectví zanechal i prof. Václav Černý, známí literární historik. Sám byl účastníkem protiněmeckého odboje a vězněm nacistického kriminálu, takže jej nelze v žádném případě obviňovat z nějakého nadřezování sudetským Němcům. Přesto ani jeho výpověď nevyznívá pro český lid lichotivě. Když se v létě 1945 vrátil do svého rodiště ve východních Čechách, dozvěděl se, „co se stalo na opačném konci rodného obzoru, v Teplicích – Weckersdorfu na nejhořejší Metuji. I z té k českému Náchodsku přilehlé okrajiny Broumovska odešli po Mnichovu všichni naši, starousedlíci i ti noví, republikánští, do vnitrozemí. A v květnu 1945 se houfem vrátili a udělali si pořádek, všechny Němce z Teplic prostě vyhnali, a to ještě než vyšli zákonné a státní reglementy o odsunu, táhněte, kam chcete! A za čas se jim dav vyhnanců z hranic vrátil, nikde je bezprizorné a bez původních dokumentů nechtěli a nepřijali. Jenomže v Teplicích už byli odepsáni, jejich domy obsazeny, majetky rozděleny, v jejich kožiších chodily RG – dámy. A tak nezbylo, než pořádek obnovit podruhé, vyvedli ty Němce do skla a tam v lese je postříleli a zahrabali. Za čásek se zahraniční němečtí příbuzní počali po nezvěstných shánět, svěřili pátrání Mezinárodnímu červenému kříži, autority vítězných mocností se obrátily na Prahu, došlo se až na překopaný okraj té vražedné šachty: dívka na vršku hromady mrtvol v ní dosud spínala smrtí ztuhlé ruce a zkroucení těla prozrazovalo, že zemřela klečíc v prosbě o milost ...“

(Kocian, J., Pernes, J., Tůma, O. a kol.: České průšvihy: Prohry, krize, skandály a aféry českých dějin let 1848 – 1948, 1. vyd. Brno: Barrister & Principál, 2005. s. 151.)

## Příloha č. 5





## Příloha č. 6

Pracovní list pro analýzu historických fotografií		
Popis: Popište přesně, co vidíte (ženu, kočku, židli ...)		
Interpretace	Jak to vidíte?	Jak moc jste si jisti?
Co si myslíte, že se děje na fotografii?		
Kdo jsou tyto lidé, zvířata? / Co jsou tyto předměty? (Rok? Období? Událost?)		
Jaká roční doba to je?		
Je to záběr přirozené situace nebo byl speciálně pro fotografa naaranžován?		

## Příloha č. 7

Odsun ve faktech		
Otázka	Odpověď	Zdroj
Kdy (měsíc a rok) a kde bylo s konečnou platností rozhodnuto o vysídlení Němců z ČSR?		
Kterých dalších evropských zemí se také týkalo vysídlení Němců?		
Po které události vzrostlo přesvědčení o nutnosti totálního odsunu Němců z ČSR?		
Na jaké dvě základní fáze dělíme odsun sudetských Němců?		
Odhadni a potom najdi, kolik Němců bylo celkem z ČSR vysídleno (oba údaje zapiš).		
Jmenuj alespoň dva masakry německého obyvatelstva na československém území v době odsunu.		